

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**Departamento de Psicología Social**



**TESIS DOCTORAL**

**Mejora de variables asociadas a psicología organizacional  
mediante capacitación en psicología positiva**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Constanza Veloso Besio**

**Directores**

**Francisco Gil Rodríguez  
Alejandro Cuadra Peralta**

**Madrid  
Ed. electrónica 2019**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL,**

**DEL TRABAJO Y DIFERENCIAL**



**TESIS DOCTORAL**

**MEJORA DE VARIABLES ASOCIADAS A PSICOLOGÍA**

**ORGANIZACIONAL MEDIANTE CAPACITACIÓN EN**

**PSICOLOGÍA POSITIVA.**

**Constanza Veloso Besio**

Directores de Tesis:

Dr. Francisco Gil Rodríguez

Dr. Alejandro Cuadra Peralta

**Madrid, 2018**

## **Agradecimientos**

Quisiera expresar mi gratitud hacia el Programa de Doctorado de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, por haberme aceptado, y por las facilidades otorgadas para poder realizar mis estudios, especialmente en relación a la posibilidad de exponer mi trabajo, durante las Jornadas de Investigación, vía *web conference*, aspecto no menor, considerando la gran distancia que me separa de Madrid.

A la Universidad de Tarapacá, y sus autoridades, por la constante preocupación por el desarrollo de sus recursos humanos; por entregar todas las condiciones que contribuyen a una mayor satisfacción laboral, compromiso y motivación; y por hacer de nuestros años laborales una instancia para cultivar lo mejor de nosotros y encontrar la *felicidad*, a propósito de este trabajo.

A las organizaciones que abrieron sus puertas, y a los participantes que hicieron posible este trabajo.

Agradecer también a la Comisión Académica del Doctorado por sus aportes a la hora de mejorar la calidad de mi trabajo; y a Don Florentino Moreno, ex coordinador del Programa, a quien tuve el gusto de conocer, y quien se destacó, a mi parecer, por su calidez, simpatía y excelente disposición. Tampoco puedo dejar de mencionar a Doña Enriqueta Méndez, secretaria, quien tuvo una infinita paciencia para responder mis inquietudes.

A Don Alejandro Cuadra Peralta, uno de mis Directores de Tesis, con quien llevo 12 años de trabajo colaborativo, cuyo origen se encuentra en la dirección de mi tesis de pregrado (que se tradujo en mi primera publicación indexada). Muchas gracias por su paciencia, sentido del humor, valiosos aportes y por haber aceptado trabajar conmigo en esta importante etapa. Espero que continuemos nuestra labor académica y docente durante

muchos años más. Mi gratitud y admiración, a través de todos estos años, no han ido más que creciendo.

Dejo para el último a Don Francisco Gil, a quien guardo un profundo sentido de gratitud, reconocimiento, respeto, admiración, y un largo etc. Ha sido un honor, y un motivo orgullo, tener a uno de los *grandes* como Director de Tesis, a quien leí por primera vez durante el pregrado, y que continuó consultando hasta el día de hoy. Sin duda, es un referente para muchos de los que nos desempeñamos en el área del trabajo y de las organizaciones. Gracias por sus invalorable sugerencias y aportes, por su preocupación e inmejorable disposición. Las palabras no alcanzan para expresar lo agradecida que me siento.

Constanza Veloso Besio

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN-ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
RESUMEN .....	8
ABSTRACT .....	10
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO .....</b>	<b>13</b>
1.1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	13
1.2. RESUMEN CAPÍTULO 1 .....	26
<b>CAPÍTULO 2:.....</b>	<b>28</b>
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DISEÑO DE LA CAPACITACIÓN .....</b>	<b>28</b>
2.1. CAPACITACIÓN.....	28
2.2. TEORÍA DE ACCIÓN PLANIFICADA.....	38
2.3. PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN: INTENCIONES DE IMPLEMENTACIÓN.....	56
2.4. RESUMEN CAPÍTULO 2 .....	64
<b>CAPÍTULO 3: CONTENIDOS DE LA CAPACITACIÓN .....</b>	<b>66</b>
3.1. PSICOLOGÍA POSITIVA.....	66
3.1.1. <i>Psicología positiva en las organizaciones: Enfoques.</i> .....	72
3.1.2. <i>Intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva: Qué son, tipos y efectividad.</i> .....	78
3.1.3. <i>Moderadores de las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva.</i> .....	91
3.1.4. <i>Mediadores de las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva.</i> .....	94
3.2. HABILIDADES SOCIALES .....	98

3.2.1. <i>Importancia general, antecedentes históricos y bases teóricas.</i>	98
3.2.2. <i>Qué son las habilidades sociales y niveles de análisis.</i>	103
3.2.3. <i>Habilidades sociales en el trabajo y en las organizaciones.</i>	105
3.2.4. <i>Entrenamiento en habilidades sociales.</i>	108
3.3. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LIDERAZGO TRANSACCIONAL	114
3.4. RESUMEN CAPÍTULO 3	126
<b>CAPÍTULO 4: VARIABLES DE RESULTADO</b>	<b>128</b>
4.1. CLIMA ORGANIZACIONAL	128
4.1.1. <i>Clima organizacional y supervisores.</i>	138
4.1.2. <i>Clima organizacional y supervisores y subordinados.</i>	139
4.2. SATISFACCIÓN LABORAL	141
4.2.1. <i>Satisfacción laboral y supervisores.</i>	149
4.2.2. <i>Satisfacción laboral y supervisores y subordinados.</i>	150
4.3. SATISFACCIÓN VITAL	151
4.3.1. <i>Satisfacción vital y supervisores.</i>	166
4.3.2. <i>Satisfacción vital y supervisores y subordinados.</i>	169
4.4. RESUMEN CAPÍTULO 4	170
<b>CAPÍTULO 5: INTENSIDAD DE LA CAPACITACIÓN</b>	<b>173</b>
5.1. INTENSIDAD DE LA CAPACITACIÓN: MODALIDADES DE APLICACIÓN ESPACIADA Y CONCENTRADA	173
<b>CAPÍTULO 6: METODO</b>	<b>174</b>
6.1. MÉTODO CONDICIÓN I: A QUIÉN VA DIRIGIDA LA CAPACITACIÓN	174
6.1.1. <i>Objetivos e hipótesis condición I.</i>	174
6.1.2. <i>Participantes condición I.</i>	179

6.1.3. Instrumentos condición I.....	183
6.1.4. Procedimiento condición I. ....	187
6.1.5. Procedimiento comparación de estudios condición I. ....	196
6.2. MÉTODO CONDICIÓN II: INTENSIDAD DE LA CAPACITACIÓN.....	197
6.2.1. Objetivos e hipótesis condición II. ....	197
6.2.2. Muestra de estudios comparados condición II. ....	198
6.2.3. Procedimiento comparación de estudios condición II. ....	206
6.3. RESUMEN CAPÍTULO 6 .....	207
<b>CAPÍTULO 7: RESULTADOS.....</b>	<b>210</b>
7.1. RESULTADOS CONDICIÓN I: A QUIÉN VA DIRIGIDA LA CAPACITACIÓN .....	210
7.1.1. Resultados estudio 1: Capacitación solo a subordinados. ....	210
7.1.2. Resultados estudio 2: Capacitación solo a supervisores. ....	216
7.1.3. Resultados estudio 3: Capacitación a supervisores y subordinados. ....	222
7.1.4. Comparación de los resultados de los estudios 1, 2 y 3. ....	233
7.2. RESULTADOS CONDICIÓN II: INTENSIDAD DE LA CAPACITACIÓN.....	241
7.3. RESUMEN CAPÍTULO 7 .....	246
<b>CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN .....</b>	<b>248</b>
8.1. DISCUSIÓN CONDICIÓN I: A QUIÉN VA DIRIGIDA LA CAPACITACIÓN.....	248
8.2. DISCUSIÓN CONDICIÓN II: INTENSIDAD DE LA CAPACITACIÓN .....	259
8.3. CONCLUSIÓN GENERAL.....	263
<b>CAPÍTULO 9: REFERENCIAS .....</b>	<b>265</b>
<b>CAPÍTULO 10: ANEXOS, ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS.....</b>	<b>308</b>
10.1. ANEXOS .....	308
Anexo A. Instrucciones a la muestra para responder los instrumentos.....	308

<i>Anexo B. Cuestionario de Clima Organizacional (Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2007).</i> .....	309
<i>Anexo C. Escala de Satisfacción Laboral General (Warr, Cook y Wall, 1979).</i> ..	312
<i>Anexo D. Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).</i> .....	313
<i>Anexo E. Tabla adicional tamaños del efecto Organización A y B (Estudio 3).</i> ..	314
<i>Anexo F. Manuales utilizados.</i> .....	315
Anexo F.1. Manual supervisores. ....	315
Anexo F.2. Manual subordinados. ....	329
<i>Anexo G. Artículos publicados, aceptados y enviados.</i> .....	345
10.2. ÍNDICE DE TABLAS .....	352
10.3. ÍNDICE DE FIGURAS .....	354



## **RESUMEN-ABSTRACT**

### **Resumen**

Dentro de los antecedentes consultados se encontró que dos condiciones de la capacitación requerían de mayor atención, puesto que podrían afectar la efectividad de la misma. Específicamente, una de las condiciones fue *a quién va dirigida* la capacitación, a saber, solo a los subordinados, solo a los jefes, o subordinados y sus jefes (para efectos de este trabajo supervisores). Una segunda condición fue la *intensidad de la capacitación*, es decir, si la capacitación se hace de manera concentrada (en uno a tres días sucesivos) o espaciada (sesiones realizadas una o dos veces por semana), para permitir una mayor transferencia del aprendizaje. El estudio de estas dos condiciones en conjunto resulta especialmente importante, puesto que pueden ser de utilidad a la hora de orientar la toma de decisiones sobre *quién debería recibir entrenamiento* y la *modalidad de aplicación* más adecuada. Por consiguiente, esta investigación abordó el estudio de las dos condiciones señaladas, a saber, *a quién va dirigida* la capacitación (condición I) y la *intensidad* de ésta (condición II). Para estudiar la primera condición se realizaron tres investigaciones empíricas: i- capacitación solo a subalternos, ii- capacitación solo a supervisores, y iii- capacitación a supervisores y subalternos de manera simultánea. Para estudiar la segunda condición se compararon siete estudios primarios, los cuales siguieron ya sea una modalidad de aplicación de la capacitación de baja intensidad o espaciada (Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6), o bien una modalidad de alta intensidad o concentrada (Estudio 7). En todos los estudios se empleó un diseño cuasi-experimental, con mediciones pre-posttest. La efectividad del entrenamiento se evaluó en tres variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. Todas las capacitaciones se realizaron en organizaciones reales, en el lugar de trabajo. El diseño de la capacitación se

basó en los aportes de la ciencia del entrenamiento, teoría de acción planificada e intenciones de implementación (planificación de la acción). Los contenidos de las sesiones consideradas en los tres estudios de la condición I (a *quién va dirigida* la capacitación) abordaron temáticas asociadas a psicología positiva y habilidades sociales. Los contenidos de las sesiones consideradas en los siete estudios primarios de la condición II (*intensidad* de la capacitación) incluyeron temáticas asociadas a psicología positiva y habilidades sociales. Los resultados de la condición I evidenciaron que el destinatario moderó los resultados de la capacitación sobre clima organizacional, observándose diferencias en la magnitud de los tamaños del efecto a favor de la capacitación para supervisores y subalternos y de la capacitación dirigida solo a supervisores, en comparación con la capacitación dirigida solo a subalternos. Este efecto moderador no se observó en las variables dependientes satisfacción laboral y satisfacción vital, obteniéndose tamaños del efecto de magnitud moderada en ambas variables, en cada uno de los tres estudios (i- capacitación solo a subalternos, ii- capacitación solo a supervisores, y iii- capacitación a supervisores y subalternos). En relación a los resultados de la condición II, éstos proporcionaron apoyo empírico a las hipótesis establecidas, ya que se encontró que la modalidad de aplicación moderó la efectividad de la capacitación sobre clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. En este sentido, una capacitación aplicada de manera espaciada, esto es, siguiendo una modalidad de intensidad baja, permite obtener mejores resultados que una capacitación aplicada en una modalidad concentrada. Estas diferencias en la magnitud de los resultados fueron estadísticamente significativas y marcadas, ya que en la modalidad espaciada los tamaños del efecto ( $d$ ) fueron de magnitud alta en las tres variables dependientes, mientras que para la modalidad concentrada los tamaños del efecto fueron de magnitud baja a nula. Como conclusión se puede señalar que, los hallazgos informados en la condición I y en

la condición II permiten sostener provisionalmente que para obtener la mayor efectividad de la capacitación sobre clima organizacional, las condiciones adecuadas serían, *capacitar a supervisores y subordinados* (o también solo a los supervisores directos), *en sesiones espaciadas en el tiempo*, de manera de facilitar una adecuada transferencia del aprendizaje. Esta tesis elaborada siguiendo el formato tradicional, incluye distintas investigaciones que han sido o están siendo objeto de divulgación en la comunidad científica, a través de distintas publicaciones JCR (véase Anexo G), dos ya publicadas, otra aceptada y pendiente de publicación y una cuarta recientemente sometida a revisión.

### **Abstract**

Within the consulted antecedents it was found that two training conditions required more attention since they could affect the effectiveness of the same. Specifically, one of the conditions was *who the training is aimed at*, namely, only of subordinates, only of headships, or simultaneously subordinates and their heads (for the purposes of this work, supervisors). A second condition was the *intensity of the training*, that is, if the training is done in a concentrated manner (in one to three successive days) or spaced (sessions once or twice a week), to allow a greater transfer of learning. The study of these two conditions as a whole is especially important since they can be useful when it comes to guiding decisions about *who should receive training* and the *most appropriate application modality*. Therefore, this research addressed the study of the two conditions indicated, namely, *to whom the training is delivered* (condition I) and the *intensity of the training* (condition II). For the study of the first condition, three empirical investigations were carried out: i- training only of subalterns, ii- training only of supervisors, and iii- simultaneous training of supervisors and subalterns. To study the second condition, seven primary studies were compared, those that followed either a low intensity or spaced modality of application of the training (Studies 1, 2, 3, 4, 5 and 6), or a high intensity or

concentrated modality (study 7). In all the studies a quasi-experimental design was used, with pre-posttest measurements. The effectiveness of the training in each of the studies, corresponding to the two conditions, was evaluated in three dependent variables: organizational climate, job satisfaction and life satisfaction. All the trainings were carried out in real organizations, in the workplace. The design of the training was based on the contributions of training science, the theory of planned behavior and implementation intentions (action planning). The contents of the sessions considered in the three studies of condition I (*to whom the training is directed*) addressed topics related to positive psychology and social skills. The contents of the sessions considered in the seven primary studies of condition II (*intensity of training*) included topics related to positive psychology and social skills. The results of condition I showed that *to whom the training was applied* had a moderating effect on the results of training on organizational climate, evidencing differences in the magnitude of effect sizes in favor of training for supervisors and subordinates and of training directed only to supervisors, in comparison with training directed only to subordinates. This moderator effect was not observed in job satisfaction and life satisfaction, obtaining moderate effect sizes in both variables, in each of the three studies (i- training only for subordinates, i- training only for supervisors, and iii- training for supervisors and subordinates). In relation to the results of condition II, these provided empirical support to the hypotheses established, since it was found that the modality of application moderated the effectiveness of the training on organizational climate, job satisfaction and life satisfaction. In this sense, a training applied in a spaced way, that is, following a low intensity modality, allows obtaining better results than a training applied in a concentrated modality. These differences in the magnitude of the results were statistically significant and strong, since in the spaced mode the effect sizes ( $d$ ) were of large magnitude in the three dependent variables, while for the concentrated modality the

effect sizes were of a small magnitude to null. As a general conclusion it can be pointed out that, the findings reported in condition I and in condition II allow to sustain provisionally that to obtain the most effective training on organizational climate, the appropriate conditions would be to *train supervisors and subordinates* (or only direct supervisors), *in sessions spaced out in time*, in order to facilitate an adequate transfer of learning. This thesis developed following the traditional format, includes various research that have been or are being disseminated in the scientific community, through different JCR publications (see Annex G), two already published, another accepted and pending publication and, a fourth recently submitted for review.

## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO**

### **1.1. Introducción y Objetivos del Estudio**

El comportamiento organizacional tiene como variables dependientes principalmente el desempeño y la satisfacción laboral, según lo exponen Robbins y Judge (2013), autores de uno de los manuales más utilizados en psicología organizacional, aunque también agregan rotación y absentismo. Sin embargo, se podría considerar que el abandono y el absentismo (no por razones de salud) son frecuentemente consecuencias de la insatisfacción laboral (Hom, Mitchell, Lee y Griffeth, 2012); o consecuencias de amenazas provenientes del trabajo hacia el bienestar en la vida (Rothausen, Henderson, Arnold y Malshe, 2015). A su vez, los componentes de la evaluación de desempeño varían mucho de organización a organización y son propios de la naturaleza de la misma. Por ejemplo, para un vendedor, el volumen de ventas; para la policía, la disminución de los delitos, etc. Por ende, el presente trabajo se va a centrar en la satisfacción laboral, que suele medirse de manera más o menos uniforme, independientemente de la naturaleza de la organización. A esta variable clave se agregarán dos variables sistemáticamente correlacionadas con aquella, como es clima organizacional (Parker *et al.*, 2003) y satisfacción vital (Bowling, Eschleman y Wang, 2010).

Clima se considera una de las variables *proxy* de efectividad organizacional (es decir, una variable sirve para aproximarse al estudio de la efectividad) (Cameron, Mora, Leutscher y Calarco, 2011), y que, en muchos países, entre ellos Chile, es uno de los componentes más importantes para medir el desempeño de los supervisores, en especial en empresas de servicios o que requieran atención de público. La satisfacción vital se incluyó por considerarse una variable muy relevante en el tipo de intervención que se

efectuará en esta investigación, como es intervención en psicología positiva (Parks y Biswas-Diener, 2013).

La satisfacción laboral, así como el clima y la satisfacción vital, pueden ser modificadas mediante capacitación o entrenamiento (e.g., Cameron *et al.*, 2011; Meyers, van Woerkom y Bakker, 2013). Por consiguiente, el objetivo de esta investigación, en términos generales, fue evaluar dos condiciones organizacionales (condición I= *el destinatario de la capacitación*, vale decir, *a quién va dirigida*; y condición II= *intensidad de la capacitación*) para lograr mejores resultados en las variables dependientes antes mencionadas, a través de capacitaciones basadas en psicología positiva y habilidades sociales. Cabe señalar que a lo largo de este trabajo se utilizarán los términos *capacitación*, *entrenamiento* o *formación* de manera indistinta.

A continuación se detallan los antecedentes del problema de investigación.

La gestión efectiva de la capacitación de los recursos humanos es un área de especial interés para las organizaciones (y para la psicología industrial y organizacional), al considerarse un componente clave en la construcción y mantenimiento de una fuerza laboral de trabajadores efectiva (Salas, Tannenbaum, Kraiger y Smith-Jentsch, 2012). En este sentido, la capacitación es una de las estrategias más importantes para el desarrollo de recursos humanos que las organizaciones tienen en sus manos (Pineda-Herrero, 2000), lo cual ha llevado a que organizaciones públicas y privadas inviertan parte de su presupuesto en la formación y desarrollo de su personal (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe y Kraiger, 2017; Ford, Baldwin y Prasad, 2018). Esto adquiere mayor relevancia si se considera que, la evidencia acumulada hasta ahora ha puesto de relieve que la capacitación funciona y que es una poderosa herramienta de desarrollo, que incide en la efectividad organizacional (Salas, Kozlowski y Chen, 2017).

Si bien la investigación ha hecho grandes avances en el campo del entrenamiento (ver Bell *et al.*, 2017; ver Salas *et al.*, 2012), una de las líneas de investigación en capacitación organizacional que ha concitado el interés tiene relación con la delimitación de las condiciones bajo las cuales el entrenamiento logra mejores resultados (Bell *et al.*, 2017). En esta línea, una de las condiciones que puede afectar la efectividad de la capacitación es *a quién va dirigida*, a saber: solo a los subordinados, solo a la jefatura, o subordinados y sus jefaturas (para efectos de este trabajo supervisores). No obstante, como se podrá apreciar más adelante esta condición requiere mayor estudio. Una segunda condición que, aunque no disponiendo de tantas referencias como la anterior, pero que tiene un interés práctico relevante, y que ha sido señalada por Donovan y Radosevich (1999), Lacerenza, Reyes, Marlow, Joseph y Salas (2017) y Layous y Lyubomirsky (2014), es la *intensidad de la capacitación*, es decir, si la capacitación se hace de manera concentrada (en uno a tres días sucesivos) o espaciada en el tiempo, para permitir una mayor transferencia del aprendizaje.

En relación a la primera condición (*a quién va dirigido el entrenamiento*), la inclusión de subalternos en programas de capacitación tiene importancia propia, ya que las acciones de los compañeros afectan las percepciones, actitudes y comportamientos laborales más allá de la influencia del líder directo (Chiaburu y Harrison, 2008). Además, se ha visto que el apoyo social de los pares tiene un efecto positivo en la transferencia del entrenamiento (Greenan, Reynolds y Turner, 2017; Salas *et al.*, 2012). Sin embargo, en una revisión meta-analítica, se informó que el apoyo del supervisor tenía un impacto más fuerte que el apoyo de los compañeros en la transferencia (uso de los aprendizajes) de la capacitación (Blume, Ford, Baldwin y Huang, 2010), vale decir, que cuando el líder se comporta en maneras que apoya lo que fue enseñado en el entrenamiento, aumentan las probabilidades que los capacitados apliquen lo que aprendieron (Bell *et al.*, 2017). Lo



señalado da cuenta de que la jefatura juega un papel importante en la efectividad de la capacitación, razón por la cual debiera ser considerada.

Respecto de la jefatura, se ha recomendado que el entrenamiento se realice en los supervisores inmediatos (Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa y Chan, 2009b; Mumford, Campion y Morgeson, 2007), debido a que en este nivel se logra un efecto de mayor magnitud, ya que éstos tienen más interacciones directas con sus seguidores (Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer y Ferris, 2012). Sin embargo, Lacerenza *et al.* (2017), en su reciente meta-análisis, encontraron que cuando se entrenaron a líderes de distintos niveles (bajo, intermedio y alto) no hubo diferencias estadísticamente significativas entre éstos, obteniéndose resultados positivos en todos ellos, incluyendo resultados medidos en los subalternos.

Aun cuando los hallazgos de Lacerenza *et al.* (2017) son valiosos, ya que arrojan luz sobre la idoneidad de considerar a las jefaturas superiores en procesos de entrenamiento, las organizaciones por diferentes motivos no pueden entrenar a todo su personal, por lo que deben tomar decisiones estratégicas sobre quién recibirá entrenamiento. Esto adquiere especial importancia si dentro de los objetivos del entrenamiento se encuentra la mejora del bienestar (p.ej., satisfacción laboral, satisfacción vital) y resultados de desempeño laboral (p.ej., clima organizacional) de los subalternos directos. En esta línea, los supervisores inmediatos deberían estar dentro de las prioridades ya que tienen un impacto directo en el bienestar (Peiró y Rodríguez, 2008) y salud de sus trabajadores (Kuoppala, Lamminpää, Liira y Vainio, 2008), y en el clima organizacional (Naumann y Bennett, 2001), razón por la cual debieran ser considerados en programas de entrenamiento orientados a potenciar y promover el bienestar laboral sus trabajadores.

Ahora bien, llama la atención que los estudios que analizan el efecto de entrenar conjuntamente a supervisores y sus trabajadores son más bien escasos. Por ejemplo, Taylor, Russ-Eftm y Chan (2005), en una revisión que integró 117 estudios independientes sobre el efecto del entrenamiento en modelado conductual, en únicamente siete estudios, que correspondían tan solo al 6%, se entrenó a los trabajadores y sus jefaturas. Los hallazgos provisionales evidenciaron que el efecto de la transferencia del aprendizaje fue mayor cuando se entrenó a los superiores y sus trabajadores. La escasez de estudios sobre este tema se mantiene hasta ahora, ya que en la revisión de Bell *et al.* (2017), sobre los últimos 100 años de investigación en capacitación y desarrollo, publicados en la revista *Journal of Applied Psychology*, no se mencionaron estudios posteriores que analizaran el efecto del entrenamiento conjunto, citándose únicamente el de Taylor *et al.* (2005), lo cual deja en evidencia un nicho que debe ser considerado. Esta situación también se observa en el contexto nacional (Chile).

Algo similar se observa desde la literatura sobre resultados de intervenciones basadas en psicología positiva en el contexto de las organizaciones, la cual ha evidenciado, provisionalmente (puesto que aún faltan más estudios; ver Apartado 3.1.2), un efecto favorable cuando se aplica tanto a subordinados (p.ej., Meyers y van Woerkom, 2017; Page y Vella-Brodrick, 2013), como a jefaturas (p.ej., Avey, Avolio y Luthans, 2011a; Grant, Curtayne y Burton, 2009). Como dato adicional, cabe indicar que no se observan estudios que analicen posibles efectos diferenciales en los resultados del entrenamiento en función de si éste se dirige a subalternos o supervisores. Como se decía, a pesar de que hasta ahora los estudios sugieren que las intervenciones en psicología positiva, en general, llevan a resultados en la dirección esperada, se ha recomendado que para que una intervención sea más exitosa no basta con aplicarla solo a los subalternos, sino también a la jefatura, de esta manera todos comprenderán los beneficios del

programa y las probabilidades de impacto aumentarán (Liopsis, Shochet, Millea y Biggs, 2009; Page y Vella-Brodrick, 2013), al generar un contexto favorable para desarrollar y usar lo mejor de sí (van Woerkom y Meyers, 2015). Estas recomendaciones ponen de manifiesto un área de interés que debe abordarse, ya que buena parte de las intervenciones basadas en psicología positiva, en población laboralmente activa, son aplicadas a jefaturas o a subalternos, tal como se puede observar en la revisión pionera de Meyers *et al.* (2013). Esta situación coincide con la tendencia general reportada en la literatura sobre capacitación señalada más arriba, esto es, intervenciones aplicadas a subalternos o a jefaturas.

A su vez, desde el campo de las habilidades sociales, y su entrenamiento, se ha señalado la relevancia que tiene el que todos los miembros de la organización posean y hagan uso de las habilidades sociales que correspondan, para establecer relaciones interpersonales satisfactorias (Gil, 1998), pero especialmente en cuanto al despliegue de estas habilidades de parte de los líderes, máxime en niveles jerárquicos menores, tales como supervisores directos (Mumford, Campion y Morgeson, 2007). Las habilidades sociales también cumplen un papel beneficioso en las relaciones que se dan entre compañeros de trabajo (del mismo nivel jerárquico) (Moreno-Jiménez, Blanco-Donoso, Aguirre-Camacho, de Rivas y Herrero, 2014). Sumado a lo anterior, cabe indicar que los planteamientos actuales en salud organizacional y las organizaciones saludables refieren las habilidades sociales como recursos importantes tanto para el bienestar de los trabajadores como para el de las organizaciones (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

Las intervenciones basadas en psicología positiva se pueden complementar con el entrenamiento en habilidades sociales, ya que muchos de los constructos a los cuales apunta la psicología positiva son claramente compatibles y complementarios con las habilidades sociales. Por ejemplo, la psicología positiva pone un fuerte énfasis en las

relaciones interpersonales positivas, y mediante intervenciones apunta a incrementar las interacciones sociales que generen emociones positivas y aumenten el bienestar. El entrenamiento en habilidades sociales, por su parte, ha desarrollado varias técnicas orientadas a adquirir comportamientos socialmente positivos que llevan a tener relaciones sociales satisfactorias y de buena calidad en distintos dominios de la vida (Gil, 1998). En este sentido, la psicología positiva, y también el conocimiento organizacional positivo, proporciona, entre otras cosas, las herramientas que pueden ayudar a las personas a lograr conexiones/relaciones sociales de buena calidad (Rosales, 2016), y el entrenamiento en habilidades sociales entrega técnicas específicas para que dichas herramientas tengan mayor probabilidad de éxito. Es así que, tener adecuadas habilidades sociales (p.ej., saber comunicar las ideas y sentimientos) conlleva consecuencias sociales positivas, estas experiencias positivas se convierten en los componentes básicos de las relaciones interpersonales positivas (uno de los pilares de la psicología positiva), que luego tienen un efecto en el bienestar (Segrin y Taylor, 2007).

Sumado a lo anterior, cabe tener en cuenta lo señalado recientemente por Hervás (2016b), en relación a que las intervenciones positivas constituyen un conjunto de intervenciones innovadoras y con el potencial para ser combinadas con otras intervenciones; y lo mencionado por Gil, Cantero y Antino (2013), quienes, en su revisión sobre tendencias actuales en habilidades sociales, mencionaron que los entrenamientos en habilidades sociales se pueden maximizar si se integran con otros componentes, tales como, habilidades de desarrollo para la vida, entre otros. De especial importancia resulta lo comentado por León-Rubio, León-Pérez, Herrera-Sánchez y De la Corte-De la Corte (2013), quienes visualizan un complemento entre la psicología positiva aplicada en las organizaciones y las habilidades sociales, a la hora de lograr mejoras en las organizaciones.

Un elemento clave para la psicología positiva es tener una actitud positiva. Con el objetivo de fomentar dicha actitud se utilizará la *teoría de acción planificada* (Ajzen, 1985, 1991), en el supuesto de que las actitudes tienen un componente social e individual. La teoría de acción planificada es una teoría de la cognición social ampliamente estudiada (Hardeman *et al.*, 2002), y puede servir como un marco útil para el diseño de intervenciones efectivas dirigidas al cambio de comportamiento (y sus variables antecedentes) (Ajzen, 2015; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt y Kabst, 2016), especialmente entre personas donde la motivación para actuar no puede darse por sentada (Hardeman *et al.*, 2002).

Ahora bien, la teoría de acción planificada se encuentra abierta para adicionar más predictores, que eventualmente pudieran potenciar la modificación de comportamientos (Ajzen, 2015), tal como la *planificación de la acción*, elemento no considerado por la teoría de acción planificada, pero afín a ésta (Rutter y Quine, 2002), y que resulta esencial en la fase de diseño, como se verá a continuación.

Respecto de lo anterior, se recogieron los aportes de Gollwitzer, Wieber, Myers y McCrea (2009), Sheeran, Milne, Webb, y Gollwitzer (2005), Sheeran y Webb (2016) y Wieber, Thürmer y Gollwitzer (2015), quienes enfatizan la *planificación de la acción (intenciones de implementación)*, ya que se considera un mediador volitivo entre intenciones y conductas (Gollwitzer y Sheeran, 2006). La investigación sobre *intenciones de implementación* proporciona un análisis teórico explícito de los procesos que gobiernan la ejecución (llevar a la acción) de intenciones, y constituyen un buen complemento a las teorías de predicción de comportamiento, tal como la teoría de acción planificada (Sheeran *et al.*, 2005), centrada más bien en una fase deliberativa en la que se evalúan los costos y los beneficios de perseguir un objetivo, y cuyo resultado es el desarrollo de intenciones hacia un objetivo o decisiones, ya sea que se realice o no el

comportamiento (Rutter y Quine, 2002). Cabe mencionar que, la formación de intenciones de implementación se está aplicando al campo de la capacitación como una forma de optimizar la transferencia del entrenamiento, con resultados sugerentes (Friedman y Ronen, 2015), por lo que se ha recomendado su inclusión en el diseño del entrenamiento (Greenan *et al.*, 2017).

A su vez, también se consideraron, para el diseño y desarrollo de la capacitación, los principios de una capacitación efectiva (Ford *et al.*, 2018; Salas y Cannon-Bowers; 2001; Salas *et al.*, 2012), esto es, informar, demostrar, practicar y retroalimentar.

El efecto de la capacitación aplicada solo a subalternos, solo a supervisores y ambos, como se mencionó al comienzo de esta introducción, se evaluó a través de la satisfacción laboral, que, según Judge y Kammeyer-Mueller (2012), es una variable prioritaria de evaluación y mejora en cualquier ámbito organizacional, y una variable de resultado particularmente importante de evaluar en investigación de psicología positiva (Youssef y Luthans, 2007).

También se consideró clima organizacional, variable de interés tanto académico como práctico (Schneider y Barbera; 2014). Cabe agregar que, clima organizacional está posicionado dentro de las tendencias actuales preocupadas por la consecución del bienestar psicosocial de los empleados (p.ej. psicología organizacional positiva), y en la construcción de organizaciones más saludables (Pecino-Medina, Mañas-Rodríguez, Díaz-Fúnez, López-Puga y Llopis-Marín, 2015). Concretamente, el clima organizacional ha sido considerado como una variable de resultado proximal dentro de los modelos de organizaciones saludables centrados en el bienestar del empleado (p.ej., DeJoy, Wilson, Vandenberg, McGrath-Higgins y Griffin-Blake, 2010).

La tercera variable fue satisfacción vital, que es una de las operacionalizaciones del bienestar que ha recibido atención considerable principalmente desde el campo de la

psicología positiva (Pavot y Diener, 2008; Tov, 2018), también desde la psicología organizacional positiva (Meyers *et al.*, 2013), y desde el campo de la gestión (*management*) (Erdogan, Bauer, Truxillo y Mansfield, 2012).

Dado que la satisfacción vital se asocia con importantes resultados organizacionales, se ha recomendado que la investigación integral debiera considerarla como una variable de resultado esencial en investigación organizacional (ver Erdogan *et al.*, 2012). Desde el campo de la psicología positiva se ha sugerido que, debido a que el juicio de satisfacción con la vida es muy amplio, a menudo debería complementarse con otras medidas que estén centradas en la mejora del dominio particular de la intervención (Pavot y Diener, 2008), por lo que la inclusión de satisfacción laboral y clima organizacional abordarían dicha recomendación.

En función de lo expuesto, los objetivos generales para la condición uno (*a quién va dirigida la capacitación*) fueron (1) Evaluar la mejora de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, mediante capacitación en psicología positiva y habilidades sociales, dirigida a: i) solo a subalternos, ii) solo a supervisores, y iii) a subalternos y supervisores de manera simultánea. (2) Analizar si esta mejora varía en función de *quiénes* reciben la capacitación, a saber, subalternos, supervisores, y ambos niveles jerárquicos simultáneamente (supervisores y subordinados).

Para dar respuesta a los objetivos generales de la condición uno se realizaron tres estudios empíricos (Estudio 1= capacitación solo a subalternos, Estudio 2= capacitación solo a supervisores, Estudio 3= capacitación en ambos) que responden al objetivo 1; luego, se compararon los resultados de los tres estudios para responder al objetivo 2.

Cabe indicar que para los Estudios 2 y 3, en los cuales se capacitó a supervisores, se incluyó una sesión sobre liderazgo transformacional y transaccional. Éstos corresponden a una de las tipologías más aceptadas para clasificar el liderazgo (Dinh *et*

*al.*, 2014), contando con validez predictiva robusta a través de un conjunto diverso de resultados (Judge y Piccolo, 2004). Se recomienda la inclusión de ambos pues son complementarios (Judge y Piccolo, 2004), llevando, por tanto, a mejores resultados (Burpitt, 2009).

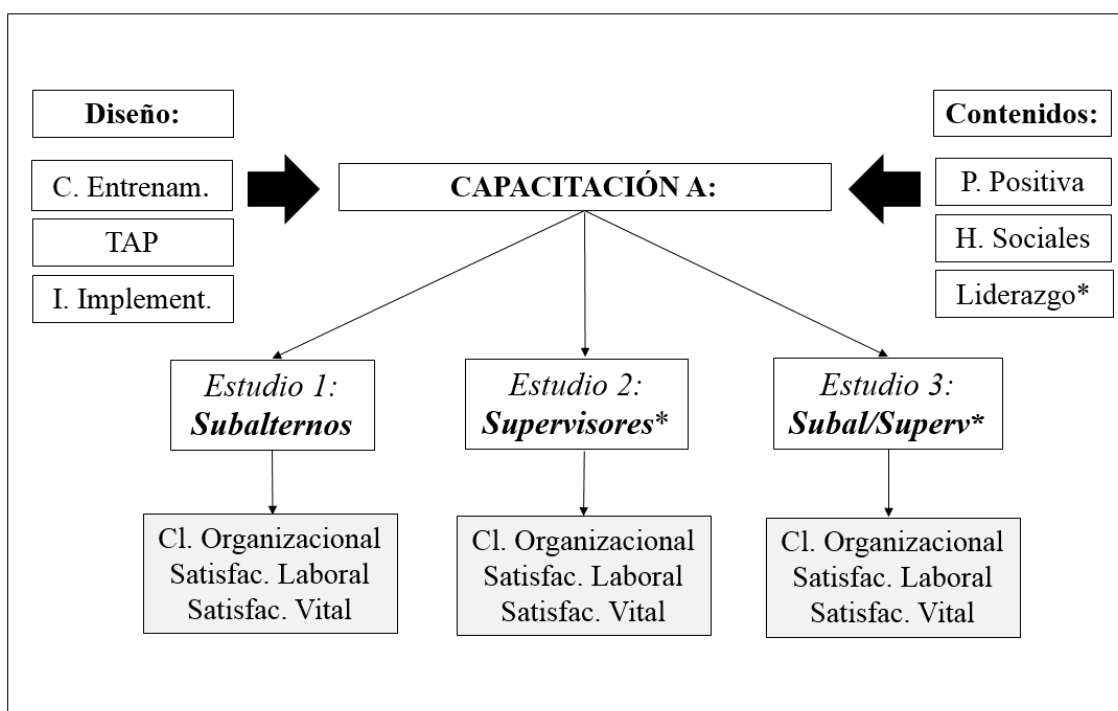
Cabe mencionar que liderazgo transformacional, actualmente, se considera una forma de liderazgo positivo (Blanch, Gil, Antino y Rodríguez-Muñoz, 2016), el cual ha recibido atención desde el campo de la psicología organizacional positiva (Donaldson y Ko, 2010; Rusk y Waters, 2013), por su influencia en el bienestar de los trabajadores (Peiró y Rodríguez, 2008); también ha recibido atención desde el campo de las habilidades sociales, pues liderazgo transformacional requiere de sólidos recursos de interacción social (Gil, 1998).

A continuación se muestra la Figura 1.1 que representa el modelo de la capacitación aplicada en cada uno de los destinatarios, esto es, subalternos, supervisores y ambos; así como las variables de resultado consideradas.

Como se puede observar el diseño de la capacitación se basó en los aportes de la ciencia del entrenamiento (los cuatro principios), teoría de acción planificada e intenciones de implementación. Los contenidos de las sesiones se basaron en componentes de la psicología positiva, habilidades sociales, y liderazgo transformacional y transaccional (este último, solo para el caso de la capacitación aplicada a supervisores correspondientes a los Estudios 2 y 3). Las variables de resultado fueron clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, que se registraron siempre en los subalternos en cada uno de los tres estudios. Vale decir, si bien en los Estudios 2 y 3 se capacitó a los supervisores la efectividad se midió en los subalternos.



Figura 1.1. Modelo de la capacitación.



Fuente: Elaboración propia.

Nota: \* se refiere a que los supervisores que formaron parte del Estudio 2 y del Estudio 3 se les capacitó en liderazgo, además de psicología positiva y habilidades sociales.

En relación a la condición II (*intensidad o concentración de la capacitación*), el objetivo general fue comparar el efecto de la concentración de la aplicación de talleres de capacitación sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

Para dar respuesta al objetivo general de esta condición se compararon los resultados de siete estudios empíricos, los cuales fueron realizados ya sea bajo una modalidad espaciada (Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6) o bajo una modalidad concentrada (Estudio 7).

En términos más específicos, el propósito fue analizar posibles diferencias entre una capacitación realizada en pocos días correlativos y una capacitación llevada a cabo durante más de un mes, con un número de horas similar. La modalidad de *intensidad alta*

significa que 20 horas de capacitación son realizadas en uno o dos días seguidos. Esta modalidad es muy frecuente en las organizaciones, en la cual los trabajadores están durante todo el día en capacitación. Por el contrario, en la capacitación de *baja intensidad* las mismas 20 horas son separadas en sesiones cortas de 60 a 90 minutos, que se hacen una o dos veces a la semana, en días no sucesivos. La razón para emplear esta modalidad es permitir que los participantes pongan en práctica, en su lugar de trabajo, los contenidos que comprende la capacitación, haciendo retroalimentación y correcciones sobre cómo se están aplicando dichos contenidos en el trabajo (previo modelado de conductas en las sesiones). La idea de hacer la intervención espaciada en el tiempo es facilitar la transferencia del aprendizaje y favorecer la retroalimentación de la misma. En este sentido, la transferencia de aprendizajes se considera un componente fundamental por el cual el entrenamiento resulta exitoso e influye en resultados a nivel organizacional (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

La importancia de contrastar las modalidades alta y baja reside en que las organizaciones normalmente solicitan que las capacitaciones se realicen de forma intensiva o concentrada, siendo la modalidad más utilizada en las capacitaciones implementadas por las organizaciones. En el caso de Chile, la capacitación solicitada suele estar dentro de una modalidad de intensidad alta o concentrada en el tiempo ([www.mercadopublico.cl](http://www.mercadopublico.cl)). Esto va en una dirección opuesta a la modalidad que se propone, vale decir, aplicar las sesiones que comprende la capacitación de manera espaciada en el tiempo (o de intensidad baja). Ante esta disyuntiva es necesario cotejar los resultados obtenidos por la modalidad de intensidad baja, y aquella solicitada por las organizaciones, esto es, intensidad alta. En el caso de obtener resultados similares, se pueden adaptar los talleres a la forma tradicional (intensidad alta) de hacer capacitación en las organizaciones, por el contrario, si los resultados proporcionan evidencia a favor

de la modalidad de intensidad baja se contaría con soporte empírico que apoyaría la realización de la capacitación de una manera espaciada.

En resumen, esta tesis aborda dos condiciones de la capacitación, que pueden ser consideradas variables independientes, y que podrían afectar la efectividad de la misma, esto es: a *quién va dirigida* la capacitación y la *intensidad* de ésta. La efectividad del entrenamiento se evaluará en tres variables de resultado o dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

## **1.2. Resumen Capítulo 1**

En este capítulo se revisaron los antecedentes del problema de investigación y se indicaron los objetivos del estudio.

Dentro de los antecedes consultados se encontró que dos condiciones de la capacitación requerían de mayor atención, puesto que podrían afectar la efectividad de la misma. Específicamente, una de las condiciones fue *a quién va dirigida* la capacitación, a saber, solo a los subordinados, solo a la jefatura, o subordinados y sus jefaturas (para efectos de este trabajo supervisores). En esta línea, la última revisión de la literatura sobre los últimos 100 años de investigación en capacitación, evidenciaron una brecha que debía cubrirse, ya que pocos estudios han analizado esta condición. Una segunda condición es la *intensidad de la capacitación*, es decir, si la capacitación se hace de manera concentrada (en uno a tres días sucesivos) o espaciada (sesiones realizadas una o dos veces por semana), para permitir una mayor transferencia del aprendizaje.

El estudio de estas dos condiciones en conjunto resulta especialmente importante, puesto que pueden ser de utilidad a la hora de orientar la toma de decisiones sobre *quién debería recibir entrenamiento* y la *modalidad de aplicación* más adecuada.

En atención a lo señalado, los objetivos generales para la condición uno (*a quién va dirigida la capacitación*) fueron: (1) evaluar la mejora de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, mediante capacitación en psicología positiva y habilidades sociales, dirigida a i) solo a subalternos, ii) solo a supervisores, y iii) a subalternos y supervisores de manera simultánea. (2) Analizar si esta mejora varía en función de *quiénes* reciben la capacitación, a saber, subalternos, supervisores, y ambos niveles jerárquicos simultáneamente (supervisores y subordinados).

Para dar respuesta a los objetivos generales de la condición uno se realizaron tres estudios empíricos (Estudio 1= capacitación solo a subalternos, Estudio 2= capacitación solo a supervisores, Estudio 3= capacitación en ambos) que responden al objetivo 1; luego, se compararon los resultados de los tres estudios para responder al objetivo 2.

En relación a la condición II (*intensidad o concentración de la capacitación*), el objetivo general fue comparar el efecto de la concentración de la aplicación de talleres de capacitación sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

Para dar respuesta al objetivo general de la condición II se compararon los resultados de siete estudios empíricos, los cuales fueron realizados ya sea bajo una modalidad espaciada (Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6) o bajo una modalidad concentrada (Estudio 7).

## **CAPÍTULO 2:**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DISEÑO DE LA CAPACITACIÓN**

#### **2.1. Capacitación**

La ciencia de la capacitación se ha basado tanto en aplicaciones prácticas de la teoría general del aprendizaje, y sobre las teorías y modelos endémicos de la psicología organizacional e industrial, que sitúan al entrenamiento en un sistema organizacional más amplio (Salas *et al.*, 2012). Salas y Cannon-Bowers (2001) han mencionado que la ciencia del entrenamiento (teoría del entrenamiento) tiene sus raíces en una variedad de disciplinas (tales como, la ciencia cognitiva, ingeniería, sistemas de gestión de psicología industrial/organizacional, educación) que han contribuido al entendimiento de la efectividad del entrenamiento y las teorías que lo subyacen. Es así que los autores aclaran que el campo de entrenamiento no pertenece a nadie en particular, sino a muchas disciplinas.

La capacitación, también denominada entrenamiento o formación, puede considerarse como actividades planificadas y sistemáticas, diseñadas para promover la adquisición de conocimientos (necesidad de saber), habilidades (necesidad de hacer) y actitudes (necesidad de sentir) (Salas *et al.*, 2012). Los resultados cognitivos (saber) incluyen un mejor conocimiento y mejores modelos mentales. Entre los resultados de comportamiento (hacer), por ejemplo, se pueden señalar la adquisición de una nueva habilidad o perfeccionar una ya existente. Los resultados de aprendizaje afectivo (sentir) incluyen la mejora de la motivación y la autoeficacia (Salas *et al.*, 2012).

Cabe reiterar que a lo largo de este trabajo se utilizarán indistintamente los términos *capacitación*, *entrenamiento* o *formación*, para referirnos a las actividades

planificadas y sistemática para promover la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

La capacitación efectiva se lleva a cabo cuando a los participantes se les proporciona, de manera intencional, oportunidades pedagógicamente sólidas para aprender conocimientos específicos, habilidades y actitudes (CHAs), a través de instrucción, demostración, práctica y una retroalimentación diagnóstica oportuna sobre su desempeño (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

El primer paso en cualquier esfuerzo de desarrollo de un entrenamiento debe ser un *análisis de las necesidades de capacitación*, esto es, realizar un diagnóstico adecuado de lo que debe ser entrenado, para quién y dentro de qué tipo de sistema organizacional (Salas *et al.*, 2012). Este proceso de establecimiento de las necesidades de capacitación tiene por objetivo responder a la pregunta de si las necesidades, objetivos y problemas de la organización se pueden cumplir o abordar mediante capacitación (Arthur, Bennett, Edens y Bell, 2003), ya que el entrenamiento no siempre es la solución idónea para abordar las deficiencias de rendimiento. En términos específicos, este proceso permite: (a) definir los resultados de aprendizaje esperados; (b) orientar el diseño y entrega de la capacitación, (c) generar ideas para la evaluación del entrenamiento, y (d) obtener información sobre los factores organizacionales que probablemente faciliten u obstaculicen la efectividad del entrenamiento (Salas *et al.*, 2012).

La literatura describe tres componentes o pasos de un análisis de necesidades de capacitación (Arthur *et al.*, 2003; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Salas *et al.*, 2012): análisis de tarea/trabajo, análisis de la organización y análisis de la persona. El *análisis de la tarea/trabajo* determina las funciones críticas del trabajo, y los requisitos y competencias -CHAs- para desempeñar esas tareas, vale decir, establece qué debe aprender la persona para poder realizar el trabajo de manera efectiva. El *análisis*

*organizacional* debe examinar las prioridades estratégicas y la cultura, las normas, los recursos, las limitaciones y el apoyo para la capacitación. Para el *análisis de la persona*, un procedimiento final es determinar quién necesita la capacitación y en qué necesitan ser entrenados. Un análisis de la persona identifica quién tiene (y quién carece de) las competencias requeridas, determinadas por el análisis de la tarea del puesto de trabajo.

En pocas palabras, un análisis de necesidades implica identificar necesidades de entrenamiento individual, organizacional y de la tarea/trabajo y alinear el programa con esas necesidades (Lacerenza *et al.*, 2017).

Con respecto a los tres componentes de un análisis de necesidades, Arthur *et al.* (2003) en su revisión encontraron resultados llamativos. Al contrario de lo que se esperaba, esto es, que la implementación de evaluaciones de necesidades más exhaustivas (es decir, la presencia de múltiples componentes, tales como, análisis de la tarea, de la organización, y de la persona) daría como resultado una capacitación más efectiva, no hubo un patrón claro de resultados, aunque los análisis se basaron en una pequeña cantidad de tamaños del efecto. Estos resultados sugieren, provisionalmente, que más allá de considerar cada uno de los componentes, lo relevante es enfocarse en los componentes que apuntan a brechas importantes que la capacitación puede ayudar a resolver (Arthur *et al.*, 2003).

Además de la detección de necesidades, Salas *et al.* (2012) han sugerido que hay otros asuntos críticos (antecedentes pre entrenamiento) que debieran considerarse, y tomar las acciones pertinentes antes que la capacitación se lleve a cabo. Salas y Cannon-Bowers (2001) han indicado que estos asuntos críticos o factores se pueden agrupar en tres categorías: *características individuales* (p. ej., capacidad cognitiva, autoeficacia, orientación hacia el objetivo), *motivación ante el entrenamiento* (p.ej., motivación por aprender) e *inducción al entrenamiento* (p.ej., expectativas sobre el entrenamiento), y el

*ambiente pre entrenamiento* (p.ej., apoyo de los supervisores) (para más detalles consultar Salas *et al.*, 2012).

Como segundo paso, se encuentra el *diseño* (estrategias instruccionales, método de entrenamiento, contenidos, distribución de la práctica) e *implementación*. Respecto de las estrategias instruccionales, estas se definen como un conjunto de herramientas (p.ej., análisis de tareas), métodos (p. ej., simulación), y contenidos (p.ej., competencias requeridas) que, cuando se combinan e integran crean un enfoque instruccional (Salas y Cannon-Bowers, 2001), y, a su vez, constituyen una propuesta de entrega (Salas *et al.*, 2012). Ford *et al.* (2018) recomiendan emplear un enfoque múltiple, por ejemplo, la combinación de análisis de casos, conferencias, discusión.

Según Salas y Cannon-Bowers (2001), las estrategias más efectivas se crean alrededor de cuatro principios (ver Ford *et al.*, 2018, Tabla 1). Primero, *transmite la información* a los aprendices, es decir, los conceptos, hechos y la información que necesitan para aprender (a través de conferencias, presentaciones, material de entrenamiento basado en textos). En segundo lugar, hace *demonstraciones* del comportamiento, cognición y actitudes deseadas (a través de modelado en vivo, audio, video, etc.). En tercer lugar, crea la oportunidad de *practicar* los comportamientos, cogniciones y actitudes para que sean aprendidos (a través de *role play*, práctica guiada, simulaciones, etc.). En cuarto lugar, proporciona *retroalimentación* al aprendiz sobre cómo él o ella lo está haciendo en relación al aprendizaje (tanto éxitos como fallas), y, como consecuencia permite la corrección (Lacerenza *et al.*, 2017; Salas y Cannon-Bowers, 2001). Además, la retroalimentación ayuda en el aprendizaje y la transferencia debido a que anima a las personas a participar en actividades metacognitivas durante el entrenamiento, tales como, planificar, monitorear y revisar el comportamiento (Lacerenza *et al.*, 2017).



La mayoría de los programas de entrenamiento, que intentan generar habilidades, deberían tener presente todos estos componentes puesto que afectan su efectividad (Salas y Cannon-Bowers, 2001), al facilitar un aspecto clave del entrenamiento como es la transferencia del aprendizaje (Ford *et al.*, 2018), es decir, que lo aprendido en el entrenamiento se aplique en el lugar de trabajo (Gil, Rodríguez y Alcover, 1998).

Cabe señalar que Arthur *et al.* (2003), en su revisión meta-analítica, destacaron la efectividad de las conferencias o clases (*lectures*), a pesar de su pobre imagen pública como un método de entrenamiento aburrido e ineficaz. Los autores reportaron un efecto robusto para las conferencias, siendo bastante efectivas para entrenar varios tipos de habilidades y tareas. Por otra parte, ciertos autores han señalado que cuando se trata de entrenar habilidades, el método que más garantiza la efectividad del entrenamiento es la práctica (Lacerenza *et al.*, 2017). No obstante, tal como se había indicado anteriormente, los programas de entrenamiento más efectivos proporcionan los cuatro métodos señalados (informar, demostrar, practicar, retroalimentar) (Salas *et al.*, 2012). En esta línea, Lacerenza *et al.* (2017) han señalado que las desventajas de una técnica particular de entrenamiento pueden ser compensadas utilizando múltiples técnicas. Por ejemplo, la demostración generalmente no proporciona una comprensión conceptual del *porqué* ciertos comportamientos están ocurriendo, mientras que la información puede proporcionar los fundamentos desde los cuales entender la demostración, y la práctica permite una reflexión activa.

Otra forma de optimizar el aprendizaje se ha centrado en el desarrollo de protocolos de capacitación colaborativos. El aprendizaje colaborativo se refiere a situaciones en las que los aprendices son entrenados en grupos (no necesariamente para realizar una tarea de equipo). El fundamento que lo soporta es que hay características de la interacción grupal que benefician el proceso de aprendizaje (p.ej., la oportunidad para

el aprendizaje vicario o la interacción con los compañeros) (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

En relación a los contenidos de las habilidades o tareas, estos pueden ser *cognitivos, interpersonales o psicomotores*, y surgen como un producto de la evaluación de necesidades (Arthur *et al.*, 2003). De acuerdo con Arthur *et al.*, existen varias tipologías para categorizar habilidades y tareas, sin embargo, dada la superposición entre ellas se pueden resumir en una tipología general que clasifica las habilidades y tareas en tres amplias categorías: *cognitiva, interpersonal y psicomotora*.

Las habilidades y tareas cognitivas están relacionadas con pensar, generar ideas, entender, resolver problemas o requisitos de conocimiento del trabajo. Las habilidades y tareas interpersonales son aquellas que están relacionadas con la interacción con otros, en un grupo de trabajo o con clientes. Conllevan una amplia variedad de habilidades incluyendo habilidades de liderazgo, de comunicación, de manejo de conflictos y de formación de equipos. Las habilidades psicomotrices involucran el uso del sistema musculo-esquelético para llevar a cabo las actividades asociadas con un trabajo. En consecuencia, las tareas psicomotoras son actividades físicas o manuales que involucran un rango de movimientos, que van desde la coordinación motora fina hasta la motora gruesa (Arthur *et al.*, 2003).

Otro elemento asociado al diseño es la distribución de la práctica, la cual tiene efectos sobre el éxito del entrenamiento. Por ejemplo, Donovan y Radosovich (1999), en un análisis de 63 estudios, con 112 tamaños del efecto estimados, informaron un efecto moderado (0.46) de la distribución de la práctica, en el que las prácticas espaciadas en el tiempo condujeron a un mejor desempeño de la tarea que la modalidad de práctica concentrada. Donovan y Radosovich (1999) entienden las prácticas concentradas como

aquellas en las cuales las personas practican una tarea continuamente sin descanso, mientras que las prácticas espaciadas otorgan un descanso dentro de la sesión de práctica.

Así como la distribución de la práctica se beneficia de intervalos de descanso, la distribución de los contenidos también. De acuerdo con Lacerenza *et al.* (2017), la teoría de la carga cognitiva (*Cognitive Load Theory*), la cual es una teoría de eficiencia del aprendizaje, señala que los aprendices tienen una capacidad de memoria de trabajo finita, y que una vez que se ha utilizado, las habilidades de procesamiento y aprendizaje se obstaculizan o se pierden completamente. En este sentido, si una cantidad excesiva de información se presenta al aprendiz, aunque la información ingrese en la memoria de trabajo, no será procesada en la memoria de largo plazo, inhibiendo la habilidad de los aprendices para acceder a la información en el futuro. Es así que, la teoría de la carga cognitiva destaca la necesidad de programas de entrenamiento diseñados para reducir la carga cognitiva extraña, mientras que incrementa la habilidad de los aprendices para procesar la información saliente y presentar toda la información relevante. Una forma de hacer esto es espaciar temporalmente las sesiones de entrenamiento, una técnica conocida como *espaciamiento (spacing)*.

Como tercer paso, se debe asegurar la *transferencia del entrenamiento* y definir la forma de *evaluar el entrenamiento*. La transferencia de entrenamiento es el final del camino, es decir, el grado en que los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante el entrenamiento son aplicados, generalizados y mantenidos, posteriormente, en el trabajo (Ford *et al.*, 2018). Los modelos de transferencia del entrenamiento postulan que los factores que se dan antes, durante y después del entrenamiento pueden influir en el alcance de la transferencia al trabajo, entre las que cuentan: oportunidades para poner en práctica; apoyo social, de pares y del supervisor; y políticas organizacionales (Alvelos, Ferreira y Bates, 2015; Salas *et al.*, 2012).

Por último, la evaluación de la formación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo en su seno (Pineda-Herrero, 2000).

La elección del criterio de evaluación (es decir, la medida dependiente utilizada para operacionalizar la efectividad del entrenamiento) es una decisión fundamental que se debe hacer cuando se evalúa la efectividad del entrenamiento (Arthur *et al.*, 2003). Uno de los modelos más utilizados para evaluar las acciones formativas es el de Kirkpatrick (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006), presentado por primera vez en 1959 (Arthur *et al.*, 2003; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Salas *et al.*, 2012; Taylor *et al.*, 2005), el cual se encuentra vigente hasta el día de hoy (p.ej., Lacerenza *et al.*, 2017).

El modelo de evaluación está compuesto por cuatro niveles jerárquicos y concatenados: *reacciones*, *aprendizaje*, *comportamiento* y *resultados*. Cabe señalar que, los objetivos del entrenamiento determinarán el criterio o medida más apropiada para la evaluación de la efectividad del entrenamiento (Arthur *et al.*, 2003).

El nivel *reactivo*, refiere en qué medida les gustó el entrenamiento a los participantes, vale decir, mide la satisfacción de los aprendices con la capacitación recibida, en relación a aspectos como la metodología, relator, contenidos, utilidad, etc. El nivel reactivo sirve para valorar lo positivo y lo negativo de la capacitación. Esencialmente, representa las respuestas afectivas y actitudinales hacia el programa de entrenamiento (que no implican que hubo un aprendizaje, Kraiger, Ford y Salas, 1993). De acuerdo con Arthur *et al.* (2003), diversas investigaciones han informado una falta de relación entre este tipo de medidas y las tres que siguen a continuación. Sin embargo, la evidencia ha puesto de manifiesto que, una de las medidas de satisfacción que mayor correlación tiene con el aprendizaje es la relevancia y utilidad percibida de la actividad de formación para el desempeño en el puesto de trabajo (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006).

En la misma línea, Lacerenza *et al.* (2017) han señalado que las medidas reactivas son importantes de considerar cuando se evalúa la efectividad del entrenamiento, máxime cuando estas medidas se relacionan con la utilidad de éste, ya que ofrecen una señal sobre la satisfacción del participante, sirven como indicadores de la motivación para aprender (p.ej., si el participante no encuentra el programa útil no estará motivado para aprender), y pueden llevar a resultados adicionales (p.ej., transferencia, resultados).

El nivel de *aprendizajes* evalúa la adquisición de conocimientos, desarrollo/mejora de habilidades o cambio de actitudes; no constituyen medidas de rendimiento laboral (Arthur *et al.*, 2003). Lacerenza *et al.* (2017), basándose en Kraiger *et al.* (1993), han señalado que los resultados de aprendizaje cognitivos (conocimientos) reflejan un cambio (desarrollo) de habilidades mentales o intelectuales (p.ej., conocimiento verbal, organización del conocimiento, estrategias cognitivas). Los resultados de aprendizaje de habilidades, o aprendizaje psicomotor, se refieren a la adquisición de habilidades técnicas o motoras (p.ej., compilación –es decir, fluidez en la ejecución- y automaticidad). El aprendizaje afectivo refleja la adquisición o modificación de estados internos, que incluyen cambios en actitudes (p.ej., compromiso organizacional) y estados motivacionales (p.ej., autoeficacia, establecimiento de metas) (para más detalles sobre resultados de aprendizaje consultar Kraiger *et al.*, 1993).

El tercer nivel, resultados de *comportamiento* (también *transferencia*), refiere a la evaluación del cambio conductual. Mide el grado en que los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en la capacitación, han sido transferidos (aplicados) al puesto de trabajo. Corresponde a una evaluación de la transferencia o aplicabilidad. En otras palabras, los criterios de comportamiento son medidas de rendimiento real en el trabajo y se pueden utilizar para identificar los efectos de la capacitación sobre el desempeño

laboral. Ejemplo de resultados de este nivel son las calificaciones del supervisor, indicadores objetivos de rendimiento (Arthur *et al.*, 2003; Pineda-Herrero, 2001).

En relación al último nivel, *resultados en la organización*, refiere a los efectos que la formación genera en las diferentes áreas de la organización o en variables estratégicas de gestión (variables organizacionales de producción y resultados). También alude a cambios en los objetivos organizacionales producto del entrenamiento. Los criterios de resultados son los criterios macro y más distales utilizados para evaluar la efectividad del entrenamiento. Su objetivo es evaluar el beneficio que ha producido la formación. Este nivel de evaluación corresponde al impacto de la capacitación, y suele estar asociado a resultados financieros (rentabilidad); o mediante el uso de estimaciones de análisis de utilidad (metodología para evaluar el valor en dólares/euros obtenido al participar en intervenciones específicas del personal incluyendo el entrenamiento, ROI); también incluye variables de resultado, asociadas a efectividad organizacional, tales como, absentismo y rotación (Arthur *et al.*, 2003, Lacerenza *et al.*, 2017; Pineda-Herrero, 2001). Con respecto a la rentabilidad, es necesario concebirla como un elemento más de evaluación, interesante cuando es viable, pero que puede convertirse en un error cuando se plantea como la meta última de todo proceso evaluativo, ya que conduciría a una visión reduccionista del impacto de la formación (Pineda-Herrero, 2001). Lacerenza *et al.* (2017), en el contexto del entrenamiento en liderazgo (dentro del cual incluye entrenamiento de líder, supervisor, *coaching* ejecutivo), propone adicionalmente como resultado de este nivel los *resultados del subordinado*, por ejemplo, evaluar el grado en que el empleado percibe un ambiente de trabajo de apoyo luego de la implementación de un entrenamiento en liderazgo, y satisfacción laboral del empleado, entre otros. Así, para este nivel, los criterios de resultados se pueden categorizar en *resultados organizacionales* y *resultados del subordinado* (Lacerenza *et al.*, 2017).

Algunos expertos han sugerido, teóricamente, que los *resultados* (cuarto nivel) son un sub-producto de mejoras en *aprendizajes y comportamientos* debido a que cambios positivos en los conocimientos y comportamientos pueden beneficiar (“gotear”) el desempeño del subordinado (resultado del subordinado) y/o cambiar (“hacia arriba”) normas organizacionales (resultados organizacionales), por ejemplo, un líder de ventas que participó de un entrenamiento puede mejorar el desempeño de sus subordinados, proporcionando a otros líderes ejemplos normativos de comportamientos de desempeño efectivo que causa incrementos en las ventas de otros líderes también (Lacerenza *et al.*, 2017).

Cabe reiterar que de acuerdo a la revisión de Salas *et al.* (2017), sobre un siglo de progreso en psicología industrial y organizacional, se concluyó que la capacitación funciona y que es una poderosa herramienta de desarrollo. En esta línea, meta-análisis, que han integrado una gran cantidad de estudios empíricos, sobre varios temas de capacitación, consistentemente muestran que el entrenamiento produce resultados positivos, con tamaños del efecto (*d*) que oscilan entre 0.15 a 1.36 (Salas *et al.*, 2012).

## **2.2. Teoría de Acción Planificada**

Como ya se planteó en la Introducción (p. 20) para la psicología positiva es fundamental tener una actitud positiva, para fomentar esta actitud, un entrenamiento basado en psicología positiva debería estar apoyado por alguna teoría actitudinal. A efectos de este trabajo se utilizará la teoría de acción planificada que servirá como un marco para el diseño de esta intervención (Ajzen, 2015; Steinmetz *et al.*, 2016).

A fines de los años sesenta diversos estudios llegaron a la conclusión que el vínculo entre actitud y conducta era muy débil. Una implicancia de esto fue que conocer

la actitud de alguien no era de mucha utilidad para predecir su conducta explícita. Concretamente, el fracaso de las actitudes generales, y también de los rasgos de la personalidad, para predecir comportamientos específicos llevó a fuertes reacciones, tales como, proponer el abandono del concepto de actitud y el de rasgo (Ajzen, 1991).

Sin embargo, una solución a la pobre validez predictiva de las actitudes y los rasgos surge de la aplicación del principio de agregación (*principle of aggregation*). El supuesto del principio era que, agregar diferentes comportamientos -observados en distintas ocasiones y situaciones- en un comportamiento amplio reflejaría no solo la influencia de disposiciones generales relevantes, sino la influencia de diversos factores propios (únicos) de la ocasión, situación y acción particular que estaba siendo observada. Con el agregado (diferentes comportamientos, en situaciones y ocasiones distintas), estas otras fuentes de influencia tenderían a cancelarse unas a otras, con el resultado que el agregado sería una medida más válida de la disposición comportamental subyacente (es decir, actitud o rasgo) que cualquier comportamiento individual. Los estudios demostraron que el principio de agregación evidenció que las actitudes generales y los rasgos de personalidad predecían agregados de comportamientos mucho mejor que comportamientos específicos (Ajzen, 1991).

Ahora bien, el principio de agregación no lograba explicar la variabilidad del comportamiento en diferentes situaciones, ni tampoco permitía la predicción del comportamiento en una situación dada. De hecho, se argumentó que las actitudes generales y los rasgos de personalidad podrían tener un impacto en comportamientos específicos, pero solo indirectamente al influir en algunos de los factores que estaban más estrechamente relacionados con el comportamiento en cuestión (Ajzen, 1991). En este contexto se proponen dos teorías para predecir y explicar comportamientos en contextos específicos: *la teoría de acción razonada* y, luego, *la teoría de acción planificada*.



La teoría de acción planificada (TAP, *Theory of Planned Behavior*, TPB, Ajzen, 1985, 1991) es un modelo de expectativa-valor que se expandió desde la teoría de acción razonada (TAR, *Theory of Reasoned Action*, TRA, Fishbein y Ajzen, 1975). Se la considera una teoría general, adecuada para la predicción de diversos tipos específicos de comportamientos (Conner y Armitage, 1998). Tanto la TAP como la TAR fueron diseñadas para proporcionar explicaciones parsimoniosas de las influencias informacionales y motivacionales del comportamiento, y pueden ser consideradas como modelos de procesamiento deliberativo, ya que implican que los individuos toman decisiones de comportamiento basado en una cuidadosa consideración de la información disponible (Conner y Armitage, 1998).

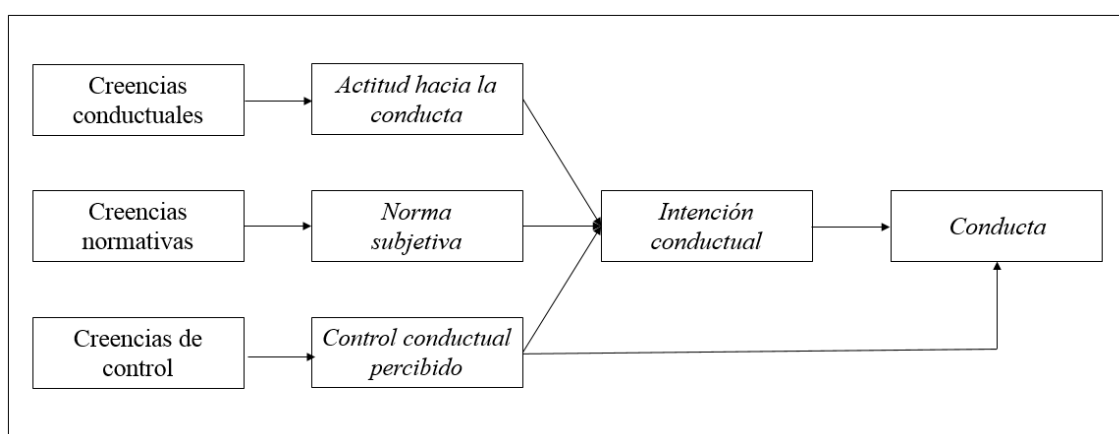
La TAR sugiere que el determinante proximal del comportamiento volitivo es la intención de participar en ese comportamiento, donde las intenciones representan la motivación de una persona en el sentido de su plan consciente o decisión de esforzarse para representar el comportamiento. De este modo, al sugerir que el comportamiento está únicamente bajo el control de la intención, la TAR se restringe a las conductas volitivas, por lo que comportamientos que requieran de habilidades, recursos u oportunidades no disponibles libremente no se consideran dentro del dominio de aplicabilidad de la TAR, o es probable que la predicción sea muy limitada (Conner y Armitage, 1998).

Ahora bien, la TAP, por su parte, intenta predecir, a su vez, comportamientos no volitivos incorporando las *percepciones de control sobre el desempeño del comportamiento* como un predictor adicional (Ajzen, 1991). La consideración de las percepciones de control es importante, porque extienden la aplicabilidad de la teoría más allá de conductas volitivas fácilmente realizables hacia objetivos y resultados complejos, que dependen del desempeño de una serie intrincada de otros comportamientos (p.ej., perder peso) (Conner y Armitage, 1998).

En pocas palabras, una característica de la TAR fue que las intenciones conductuales bastaban para predecir el comportamiento solo cuando el comportamiento/situación permitía un control completo sobre el desempeño del comportamiento, pero resultaba insuficiente cuando la persona trataba con comportamientos sobre cuales no tenían un control volitivo completo (Ajzen, 1991). Es así que, debido la limitación señalada, Ajzen (1985) agregó una tercera variable: *control percibido sobre los logros conductuales de un individuo* o simplemente *control conductual percibido*.

Según Ajzen (1991), la TAP proporciona un marco conceptual útil para tratar las complejidades del comportamiento social humano. La teoría incorpora algunos conceptos de las ciencias sociales y del comportamiento, y define estos conceptos de una manera que permita la predicción y la comprensión de comportamientos particulares, en contextos específicos.

*Figura 2.1. Teoría de Acción Planificada.*



Fuente: Ajzen (1991).

Como se puede ver en la Figura 2.1, la TAP representa el comportamiento como una función de las intenciones conductuales y el control conductual percibido. Esto es, el

control conductual (cuando es realista), junto con la intención conductual, pueden usarse directamente para predecir logro conductual (Ajzen, 1991).

Al igual que en la TAR, la *intención conductual* es un factor central en la TAP, e indica la disposición de un individuo para realizar un comportamiento. Las intenciones reflejan los factores motivacionales que influyen el comportamiento; ellas proporcionan indicaciones de cuán duro las personas están dispuestas a intentarlo, de cuánto esfuerzo están planeando ejercer, con el fin de realizar el comportamiento. Sin embargo, cabe señalar que, una intención conductual puede traducirse en comportamiento solo si la conducta en cuestión está bajo control volitivo, es decir, si la persona puede decidir a voluntad realizar o no el comportamiento (Ajzen, 1991). Aunque algunos comportamientos de hecho pueden cumplir este requisito bastante bien, la ejecución de la mayoría depende, al menos hasta cierto punto, de factores no motivacionales, como la disponibilidad de oportunidades y recursos necesarios (p.ej., tiempo, dinero, habilidades, cooperación de otros; ver Ajzen, 1985). Colectivamente, estos factores representan el control real de las personas sobre el comportamiento. En la medida en que una persona tenga las oportunidades y recursos necesarios, y tenga la intención de realizar el comportamiento, debería tener éxito en hacerlo. En otras palabras, el desempeño conductual depende conjuntamente de la motivación (intención) y de la habilidad (control del comportamiento) (Ajzen, 1991).

Como se había mencionado, la TAP agrega el *control conductual percibido* como un predictor directo de la conducta (Ajzen, 1985), que en términos muy sencillos alude a la evaluación de la propia capacidad para realizar el comportamiento. La adición de este componente contribuyó de manera importante a la suficiencia teórica de la TAP, es decir, que la teoría contuviera todas las variables relevantes. Hagger, Chatzisarantis y Biddle (2002), en su revisión meta-analítica, que integró 72 estudios, encontraron que tanto la

TAR como la TAP evidenciaron buen ajuste, no obstante, la TAP explicó una variación significativamente mayor, tanto en intención conductual (intenciones de actividad física), como en comportamientos objetivo, en comparación con la TAR.

La percepción de control es análogo al concepto de *autoeficacia percibida* de Bandura (1977), y se refiere a la creencia en los recursos y habilidades propias para realizar un comportamiento, y persistir y tener éxito cuando se enfrentan adversidades, vale decir, la facilidad o dificultad percibida de realizar el comportamiento. La percepción de control se asume es un reflejo de la experiencia pasada, así como de los impedimentos y obstáculos anticipados, además, varía en función de la situación (no sería una predisposición generalizada) (Ajzen, 1991). El control conductual percibido es visto como un continuo con comportamientos fáciles de ejecutar en un extremo (p.ej., cepillarse los dientes) y metas conductuales que requieren recursos, oportunidades y habilidades especializadas en el otro (p.ej., convertirse en un jugador de ajedrez de talla mundial) (Conner y Armitage, 1998).

El vínculo entre intenciones y comportamiento refleja el hecho que las personas tienden a participar en los comportamientos que pretenden realizar. Sin embargo, el enlace entre control percibido y comportamiento es más complejo. Esta relación sugiere que las personas son más propensas a participar en aquellos comportamientos (atractivos/deseables) sobre los que tiene control y sugiere que son prevenidas de llevar a cabo comportamientos sobre los cuales no tiene control. Ahora bien, si las intenciones se mantienen constantes, entonces será más probable que el comportamiento se realice en la medida que aumente el control conductual percibido (Conner y Armitage, 1998). Es importante mencionar que, cuando las percepciones de control reflejan con precisión el control real sobre el comportamiento se puede predecir el desempeño real del comportamiento (Conner y Armitage, 1998).

La TAP postula tres predictores de las intenciones conductuales, esto es, *actitud (hacia el comportamiento)*, *norma (social) subjetiva* y *control conductual percibido*. En consecuencia, la intención conductual es una función de estos tres determinantes directos. De acuerdo con la TAP, como regla general, mientras más favorable sea la actitud y la norma subjetiva con respecto a un comportamiento, y cuanto mayor sea el control conductual percibido, más fuerte debería ser la intención de un individuo de realizar el comportamiento considerado. Si bien, como ya fue señalado, el control conductual percibido tiene un efecto directo sobre la conducta, también tiene un efecto indirecto a través de la intención conductual (Ajzen, 1991).

De manera similar a la TAR, en la TAP la *actitud* se refiere al valor positivo o negativo asociado a la realización de un comportamiento objetivo, es decir, la evaluación personal respecto de un comportamiento; y la *norma subjetiva* se refiere a la presión social percibida para desempeñar o no un comportamiento dado (Ajzen, 1991), esto es, el modo socialmente esperado de conducta (Conner y Armitage, 1998). Los otros significativos son individuos cuyas preferencias sobre el comportamiento de una persona en este dominio son importantes para él/ella (Conner y Armitage, 1998),

Así como las intenciones tienen determinantes, la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido también los tienen, y se consideran, a veces, como determinantes indirectos de las intenciones (Conner y Armitage, 1998). Es así que, fiel a su objetivo de explicar el comportamiento humano, no solo de predecirlo, la TAP también trata con los antecedentes de las actitudes, las normas subjetivas, y del control conductual percibido. Estos antecedentes, en el análisis final, determinan las intenciones y las acciones. En el nivel más básico de explicación, la TAP postula que el comportamiento es una función de información saliente o creencias relevantes para el comportamiento. La gente puede tener muchas creencias sobre cualquier comportamiento dado, pero solo

pueden atender a un número relativamente pequeño en un momento determinado. Son estas creencias salientes las que se consideran los determinantes predominantes de las intenciones y acciones de la persona. Se distinguen tres tipos de creencias salientes (Ajzen, 1991).

a) *Creencias conductuales*. Desde el modelo de actitudes expectativa-valor (Fishbein y Ajzen, 1975), las personas desarrollan actitudes a partir de las creencias que tienen sobre el objeto de actitud. En el caso de las actitudes hacia un comportamiento, cada creencia vincula el comportamiento a un determinado resultado, o hacia algún otro atributo (como el costo incurrido al realizar el comportamiento). Dado que los atributos que se asocian con el comportamiento son ya valorados positiva o negativamente, de forma automática y simultánea se adquiere una actitud hacia el comportamiento. De esta manera, las personas aprenden a favorecer comportamientos que creen tienen consecuencias en gran medida deseables, y a formar actitudes desfavorables hacia comportamientos con los que se asocian consecuencias principalmente indeseables. Estas creencias se supone que influyen en las actitudes hacia el comportamiento. En pocas palabras, las creencias conductuales corresponden a un conjunto de creencias sobresalientes sobre las consecuencias de realizar el comportamiento, y cada creencia se pondera por una evaluación de la importancia de cada una de las consecuencias (creencias sobre los resultados x evaluación de los resultados → actitud) (Ajzen, 1991; Conner y Armitage, 1998).

b) *Creencias normativas*, corresponden al conjunto de creencias de una persona sobre si los otros significativos piensan que él o ella debería involucrarse en el comportamiento, es decir, las creencias salientes sobre las expectativas de los otros. Estas creencias se ponderan por la motivación para cumplir con los demás (creencias normativas x motivación para cumplir → norma subjetiva). Las creencias normativas

constituyen los determinantes subyacentes de la norma subjetiva (Ajzen, 1991; Conner y Armitage, 1998).

c) *Creencias de control*, están influenciadas por el conjunto de creencias sobre la presencia (acceso) o ausencia de recursos necesarios y oportunidades. Las creencias de control corresponden a la percepción de los factores que pueden facilitar o inhibir la realización del comportamiento. Éstos incluyen tanto factores de control interno (p.ej., información, deficiencias personales, habilidades, emociones), como factores de control externos (p.ej., oportunidades, dependencia de otros, barreras). Por tanto, cuantos más recursos y oportunidades creen que posean las personas, y mientras menos obstáculos o impedimentos prevean, mayor deberá ser su control percibido sobre el comportamiento (probabilidad percibida de ocurrencia x percepción de poder para facilitar/inhibir → control conductual percibido). Cabe agregar que, estas creencias de control pueden basarse, en parte, en la experiencia pasada con el comportamiento, pero, generalmente, también estarán influenciadas por información de segunda mano sobre el comportamiento, por las experiencias de conocidos y amigos, y por otros factores que aumenten o reduzcan la dificultad percibida de realizar el comportamiento en cuestión. Estas creencias proporcionan la base para las percepciones del control del comportamiento (Ajzen, 1991; Conner y Armitage, 1998).

Es importante mencionar que, en el modelo de la TAP existen bucles de retroalimentación desde el comportamiento a las cogniciones, por lo que la TAP no sería un modelo estático (Ajzen, 2015; ver Fishbein y Ajzen, 1975, p. 16). Más específicamente, cuando se realiza un comportamiento, éste puede resultar en consecuencias no anticipadas positivas o negativas, puede provocar reacciones favorables o desfavorables de los demás, y puede revelar dificultades imprevistas o factores facilitadores, por lo que es probable que esta retroalimentación cambie las creencias

conductuales, normativas y de control y, por lo tanto, afecten las intenciones y acciones futuras (Ajzen, 2015).

Tanto la TAP como la TAR sugieren que la decisión de realizar un comportamiento es el resultado de un proceso racional, que está orientado hacia la meta y que sigue una secuencia lógica. En este proceso se consideran las opciones de conducta, se evalúan las consecuencias o resultados de cada una y se llega a una decisión de actuar o no. Esta decisión se refleja en las intenciones conductuales que, como se había dicho, se encuentran determinadas por las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido. Ambas teorías resultan adecuadas en escenarios en los cuales se tiene la oportunidad de reflexionar cuidadosamente acerca de varias situaciones, en oposición a escenarios frenéticos, en los que no se dispone de tiempo para pensar de manera intencionada sopesando las alternativas (Baron y Byrne, 2005).

En este punto es importante señalar que Ajzen (2015) ha aclarado que la TAP no excluye las influencias inconscientes sobre el comportamiento. En esta línea, el autor señala que la TAP no hace suposiciones sobre la objetividad o veracidad de las creencias conductuales, normativas y de control. Estas creencias pueden basarse en información no válida o selectiva; pueden ser irracionales, reflejando prejuicios inconscientes, tendencias paranoicas, ilusión u otros motivos egoístas; o pueden no corresponderse con la realidad de muchas otras maneras. Lo que la TAP establece es que las actitudes de las personas, las normas subjetivas y las percepciones de control provienen razonable y consistentemente desde las creencias, sin importar cómo se formaron las creencias, y que, de esta manera, influyen en las intenciones y en el comportamiento. En todo caso, para Ajzen (2015) nuestras creencias suelen corresponderse, más a menudo que no, y de manera razonablemente bien, con la realidad, ya que “si no lo hicieran, no habiéramos sobrevivido como especie” (p. 3).



Desde un punto de vista global, la aplicación de la TAP, a un área particular de interés, proporciona una gran cantidad de información que es extremadamente útil en cualquier intento de entender comportamientos específicos, o de implementar intervenciones que serán efectivas para cambiarlos. La intención, la percepción de control, actitud y las normas subjetivas revelan un aspecto diferente del comportamiento, y cada uno puede servir como un punto de ataque en los intentos de cambiarlo. La base subyacente de las creencias proporciona las descripciones detalladas necesarias para obtener información substantiva sobre los determinantes de un comportamiento (Ajzen, 1991).

En términos generales, tanto la TAR como la TAP han atraído gran atención de los psicólogos sociales interesados en identificar las creencias que sustentan los comportamientos asociados a salud que puedan ser susceptibles de cambio. Ambos modelos han recibido gran soporte (Rutter y Quine, 2002), lo cual no implica que hayan estado exentos de críticas, como se verá más adelante.

Específicamente, la TAP se ha aplicado principalmente para predecir y explicar una amplia gama de comportamientos, pero mayormente sobre aquellos relevantes para la salud, tales como, fumar, hacer ejercicio y elección de alimentos, entre otros. Lo mismo se observa cuando la TAP se utiliza como marco para el desarrollo y evaluación de intervenciones. Un punto a mencionar es que, la cantidad de estudios correlacionales sobre la capacidad predictiva de la TAP es mucho mayor en comparación con los estudios de intervención (Hardeman *et al.*, 2002).

Como se decía, la TAP se encuentra bien apoyada por la investigación empírica (Ajzen, 2015). Esto es, las actitudes hacia el comportamiento, las normas subjetivas con respecto al comportamiento, y el control percibido sobre el comportamiento usualmente predicen intenciones de comportamiento con un alto grado de precisión. A su vez, estas

intenciones, en combinación con el control conductual percibido, pueden dar cuenta de una considerable proporción de varianza del comportamiento. Por ejemplo, Ajzen (1991), a través de 16 estudios independientes mostró que las actitudes, normas subjetivas y control conductual predijeron la intención conductual. La correlación múltiple osciló entre .43 a .94, con una correlación promedio de .71. A su vez, las intenciones y el control conductual predijeron diferentes comportamientos. La correlación múltiple informada, proveniente de diversos estudios independientes ( $k=12$ ), osciló entre .20 y .78, con una correlación múltiple promedio de .51.

No obstante lo anterior, como ya se había indicado, la TAP ha sido objeto de diversas críticas (ver Sniehotta, Pesseau, y Araújo-Soares, 2014). Tal vez la más severa es que la TAP, al parecer, falla para proporcionar una base adecuada para intervenciones de cambio de comportamiento, al no especificar cómo cambian las cogniciones, haciendo difícil idear intervenciones para modificar las actitudes, las normas subjetivas y las percepciones de control conductual (Sniehotta *et al.*, 2014). Ahora bien, Ajzen (2015), reconociendo el hecho que la TAP es una *teoría de predicción* y no de cambio de comportamiento, ha indicado que puede servir como un marco útil para el diseño de intervenciones. Es así que la TAP establece una distinción entre motivar a las personas que no están inclinadas a realizar un comportamiento de interés *versus* permitir que las personas que ya tienen intenciones positivas actúen según esas intenciones, es decir, permitir que lleven a cabo sus intenciones (Ajzen, 2015). Respecto de lo primero, la teoría y su metodología asociada pueden ayudar a identificar las creencias que tienen que modificarse para producir cambios en las intenciones. En este sentido, la TAP sugiere que en la medida en que se tenga éxito en cambiar las creencias conductuales, normativas y de control que son accesibles o salientes para la persona, se deberían observar los respectivos cambios en las actitudes, normas subjetivas y las percepciones de control; y

que estos cambios en los predictores de la teoría deberían influir sobre las intenciones. Respecto de lo segundo, en el caso de existir intenciones favorables, o intenciones favorables como resultado de una intervención, es probable que éstas se lleven a la práctica en la medida en que el comportamiento esté bajo control volitivo (y sujeto a las otras contingencias mencionadas anteriormente). Por consiguiente, para que una intervención tenga un efecto apreciable sobre las intenciones tienen que producirse grandes cambios en las creencias; y para que la intención lleve al comportamiento deseado, las personas deben tener los recursos necesarios y eliminarse las potenciales barreras que interfieran con el desempeño conductual (Ajzen, 2015).

Sniehotta *et al.* (2014), a su vez, indican otra crítica, respecto que los resultados de las intervenciones basadas en TAP han demostrado que no es adecuada como una teoría del cambio de comportamiento. Ajzen (2015) reconoce que cambiar las intenciones y el comportamiento no es una tarea fácil, ya que diseñar una intervención de cambio de comportamiento efectivo requiere una gran cantidad de preparación y detección de creencias de control (esto es, detectar las creencias conductuales, normativas y de control a partir de reuniones con los futuros participantes). Es así que, cuando se usa la TAP como marco conceptual para diseñar una intervención, primero se debe establecer si el problema versa sobre una motivación insuficiente o una falta de cumplimiento de intenciones favorables existentes, ya que dará lugar a estrategias diferentes. Ajzen ha notado que este es uno de los problemas que han afectado los resultados obtenidos mediante intervenciones basadas en la TAP, poniendo como ejemplo la investigación de Sniehotta (2009), quien aplicó una intervención diseñada para aumentar la asistencia de los estudiantes universitarios a las instalaciones deportivas de la universidad. Para Ajzen (2015), el estudio de Sniehotta evidenció una falta de detección de creencias de control, lo cual llevó a un diagnóstico errado, esto es, en lugar de diseñar la intervención para

llevar a cabo las intenciones, la intervención se enfocó en motivar a los participantes, entre otras limitaciones.

Sin embargo, según Ajzen (2015), cuando se revisan estudios en los cuales las intervenciones fueron realizadas en conformidad a los requerimientos de la TAP (p.ej., Brubaker y Fowler, 1990, realizar un autoexamen testicular en estudiantes universitarios; Jemmott, Jemmott y Fong, 1998, uso de condón/abstinencia en adolescentes afroamericanos; Murphy y Brubaker, 1990, realizar un autoexamen testicular en estudiantes de educación secundaria; Sanderson y Jemmott, 1996, uso de condón en estudiantes universitarios), los resultados son bastante alentadores, ya que evidenciaron efectos fuertes en los componentes teóricos específicos y en el comportamiento real (Ajzen, 2015). Recientemente, Steinmetz *et al.* (2016), en su revisión meta-analítica ( $k=82$ ), en la cual analizaron los resultados provenientes de 182 intervenciones de diversos ámbitos (p.ej., actividad física, nutrición, problemas de trabajo o estudio [tales como, comportamientos ergonómicos, manejo del estrés], uso de alcohol y drogas, adherencia a tratamientos médicos, comportamiento sexual) confirmaron la efectividad de la TAP, con un tamaño del efecto medio de .50 para cambios en el comportamiento y tamaños del efecto que oscilaron entre .14 a .68 para cambios en las variables antecedentes (creencias conductuales, normativas y de control, actitud, norma subjetiva, control conductual percibido e intención). El tamaño del efecto medio para cambio de actitud fue de 0.24. Es así que, la TAP es un marco prominente para predecir y explicar el comportamiento en una variedad de dominios, y es usada cada vez más como un marco para realizar intervenciones de cambio de comportamiento.

Lo anteriormente señalado sugiere tomar con prudencia, y el matiz necesario, las críticas mencionadas. Sin embargo, ello no quiere decir que la TAP no pueda ser enriquecida con la finalidad de potenciar la efectividad de una determinada intervención.

En esta línea, una crítica que se ha hecho a la TAP, y que se recoge en este trabajo, es la necesidad de aumentar su poder predictivo (Nevill, 2014). En una revisión meta-analítica, de 185 estudios publicados hasta 1997, se comunicó que la TAP explicó solo el 39% de la varianza de las intenciones, y el 27% de la varianza del comportamiento (Armitage y Conner, 2001). Teniendo en cuenta lo señalado, Sheeran *et al.* (2005) han sugerido que la TAP podría robustecerse más a través de la adición de predictores proximales al comportamiento objetivo, tales como, la *planificación de la acción*, ya que se considera un mediador volitivo ente intenciones y conductas (Gollwitzer y Sheeran, 2006).

La adición de la planificación de la acción va en la línea de lo señalado por Ajzen (2015), en relación a que no hay nada que impida la adición de nuevos predictores a la TAP, siempre y cuando estén adecuadamente justificados

Por último, cabe mencionar dos puntos a los que se refieren Hardeman *et al.* (2002), puesto que son relevantes para efectos de este trabajo: a) los métodos de cambio de cogniciones que se pueden aplicar a la TAP; y b) su valor agregado para las intervenciones, en comparación con otra importante teoría de la cognición social.

En primer lugar, Hardeman *et al.* (2002) han señalado que Fishbein y Ajzen parecen centrarse en los mensajes persuasivos como el principal método para cambiar las creencias clave. Sin embargo, hay amplia evidencia sobre diversas técnicas que se pueden utilizar para cambiar cogniciones, en lugar de estar restringidos únicamente a la persuasión. Por ejemplo, en la teoría social cognitiva (TSC, *Social Cognitive Theory*, SCT, Bandura, 1986, 2001), en la cual la autoeficacia es considerada el constructo mediador crítico, se han propuesto cuatro métodos específicos para cambiar la autoeficacia y, por tanto, el comportamiento, a saber: (1) *experiencias de dominio* (fuentes enactivas), esto es, la experiencia de representar con éxito el comportamiento. Los modos de inducción de autoeficacia basados en el desempeño, son: *modelaje participante* en

situación real, esto es, modelado con desempeño guiado (*participant modeling*); *desensibilización sistemática basada en el desempeño* en una situación real (*performance desensitization*); *exposición prolongada a eventos aversivos* (*exposure performance*); *desempeño auto-instruido* (*self-instructed performance*). (2) *Experiencias vicarias* (fuentes vicarias), esto es, observar cómo los otros realizan el comportamiento. Los modos de inducción de autoeficacia basados en experiencias vicarias, son: *modelado en vivo* (*live modeling*), *modelado simbólico* (*symbolic modeling*). (3) *Persuasión verbal* (fuentes exhortativas), esto es, comunicación persuasiva. Los modos de inducción de autoeficacia basados en persuasión verbal, son: *sugestión* (*suggestion*), *exhortación* (*exhortation*), *auto-instrucción* (*self-instruction*), *tratamientos interpretativos* (*interpretative treatments*). (4) *Estados fisiológicos y afectivos* (fuentes emotivas), esto es, retroalimentación fisiológica compatible con un desempeño exitoso. Los modos de inducción de autoeficacia basados en activación emocional, son: *atribución respecto de la activación emocional* (*attribution*), *relajación y biofeedback* (*relaxation, biofeedback*), *desensibilización simbólica* (*symbolic desensitization*), *exposición simbólica* (*symbolic exposure*) (Bandura, 1977, 1988, 1989; 2011; Wood y Bandura, 1989).

Las personas utilizan estas cuatro fuentes para juzgar su nivel de autoeficacia, a su vez, constituyen las fuentes principales a través de las cuales los modos de tratamiento operan a la hora de aumentar las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1977).

Teniendo en cuenta lo anterior, Hardeman *et al.* (2002) indican que debido a que el *control conductual percibido* y la *autoeficacia* son constructos más bien similares, se podría esperar razonablemente que los mismos métodos pudieran ser útiles para mejorar el control conductual percibido. Tal como se realizó en este trabajo, en que se utilizaron las experiencias de dominio y las experiencias vicarias, además de la persuasión verbal, para generar cambios.

En segundo lugar, lo anterior lleva a la pregunta respecto de qué podría añadir la TAP a lo que ya se ha logrado usando la teoría social cognitiva. Para Hardeman *et al.* (2002), las principales diferencias son el predictor proximal adicional de comportamiento en la TAP, es decir, la intención y la especificación de las cogniciones que predicen la intención. Estas diferencias son potencialmente críticas de dos maneras. Primero, la teoría social cognitiva se ha utilizado principalmente con personas que desean cambiar su comportamiento. Por tanto, la intención puede haber llegado a un valor umbral más allá del cual ya no tiene valor predictivo, o puede haber poca variación en la intención. Por el contrario, la TAP se ha utilizado en contextos donde la intención de las personas aún no se ha establecido o puede ser baja. Entonces, mientras que la teoría social cognitiva se ha usado frecuentemente con las personas que buscan ayuda, la TAP, y otros modelos de cognición social, se han utilizado en situaciones donde la intención de cambio no puede ser asumida. Segundo, la TAP sugiere qué cogniciones pueden ser valiosas de cambiar con la finalidad de mejorar la intención. Para las actitudes y la norma subjetiva, estas cogniciones pueden referirse a la expectativa o al valor, mientras que para control conductual percibido se relacionan con el poder y la probabilidad. En consecuencia, si bien la teoría social cognitiva es un modelo cognitivo-conductual efectivo para el diseño de intervenciones con individuos motivados, la TAP es un modelo más bien cognitivo, que puede ser valioso en aquellas situaciones donde la motivación no se ha establecido (Hardeman *et al.*, 2002).

Cabe añadir que una crítica formulada a las intervenciones basadas en psicología positiva es que si bien ha habido una preocupación por contrastar su eficacia, han sido pocos los intentos de imbuirlas dentro de una teoría que permita dar cuenta de los mecanismos que explican su éxito (Parks y Biswas-Diener, 2013). Una manera de desarrollar una intervención eficaz es a través de la aplicación de teorías de predicción de

comportamiento (como la TAP). Cuando se aplican correctamente, estas teorías hacen lo posible para identificar las creencias subyacentes a la intención de una persona de realizar (o no realizar) un comportamiento dado (Fishbein y Capella, 2006).

De acuerdo a lo expuesto, un entrenamiento que tome en cuenta la TAP debe considerar las creencias que los sujetos tienen acerca del objeto actitudinal. En consecuencia debe trabajarse las creencias conductuales orientadas a la actitud hacia la conducta, esto quiere decir que el entrenamiento debe incluir actividades que permitan modificar las mismas, por ejemplo, un entrenamiento que trate sobre *valorar pequeñas cosas que nos ocurren diariamente*, debe destacar que durante las actividades cotidianas van ocurriendo pequeñas cosas que uno puede ir aprendiendo a disfrutar, junto con esto, se entrena en cómo hacerlo. Paralelo a eso, se debe trabajar la creencia normativa, para influir en la, la norma subjetiva, lo que implica la valoración de dicha conducta por otros significativos. En capacitación el propio relator puede volverse un otro significativo al solicitar a las personas que mediante bitácoras (hojas de registro) reporten estas conductas, este reporte además se socializa en un pequeño grupo, por lo tanto, los otros miembros del grupo también pasan a formar parte de la norma subjetiva. Las creencias de control, se pueden enfrentar de diferentes maneras, una de ellas reside en que la persona realice exitosamente la actividad. En este caso específico el uso de bitácoras (hojas de registro) acompañada de los ensayos conductuales previos juega un papel altamente relevante. En las sesiones de entrenamiento, las personas deben ensayar la habilidad, y luego reproducirla en contextos reales. Para maximizar las probabilidades de que se realice la actividad la persona deberá hacer una planificación de la actividad (aspecto que se trata a continuación), cuyo cumplimiento será reportado de manera escrita (en una bitácora) al entrenador y posteriormente socializado en el grupo.



### 2.3. Planificación de la Acción: Intenciones de Implementación

Los modelos de cognición social (p.ej., TAP, teoría social cognitiva) generalmente tratan la fase motivacional de la planificación del comportamiento, esto es los procesos involucrados hasta la intención conductual, por lo que no han logrado cerrar la brecha con el comportamiento, esto es, la fase volitiva post-decisional (Rutter y Quine, 2002). Si bien la intención ha sido un predictor importante del comportamiento, esta brecha puede cubrirse, en parte, a través de la formación de *intenciones de implementación*, cuyo origen se encuentra a finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado (Rutter y Quine, 2002), y que se mantiene vigente hasta el día de hoy (p.ej., Gollwitzer *et al.*, 2009; Sheeran *et al.*, 2005, Sheeran y Webb, 2016; Webb y Sheeran, 2006; Wieber *et al.*, 2015).

De acuerdo con Sheeran *et al.* (2005), el marco teórico utilizado para las intenciones de implementación es el Modelo de Fases de Acción (MFA, *Model of Actions Phases, MAP*) de Heckhausen y Gollwitzer (1987). El MFA es el marco para comprender el logro de metas, que está basado en la distinción entre temas motivacionales de establecimiento de metas (formación de la intención) y temas volitivos del esfuerzo hacia la meta (realización de la intención). El MFA asume que los principios que rigen la formación de la intención son cualitativamente distintos de los que rigen la realización de la intención. Es así que, mientras la formación de la intención está guiada por las creencias de la gente sobre la conveniencia y viabilidad de determinados cursos de acción, la realización de la intención está guiada por procesos conscientes y no conscientes que promueven el inicio y búsqueda eficaz de la meta. La distinción entre *formación de la intención* y *realización de la intención* proporciona el elemento distintivo para el concepto de intenciones de implementación (Sheeran *et al.*, 2005).

Ahora bien, teorías tradicionales como la TAP (o la teoría social cognitiva), ponen el foco en una fase motivacional de la acción, prestando poca atención a cómo las intenciones se trasladan en acción. La investigación sobre implementación de intenciones proporciona un análisis teórico explícito de los procesos que gobiernan la ejecución (llevar a la acción) de intenciones (Sheeran *et al.*, 2005). Cabe agregar que, Gollwitzer y Sheeran (2008) también han mencionado que la TAP (junto con la teoría social cognitiva), consideran la formación de una intención de meta (formación de intención) como un acto clave de voluntad que promueve el logro de metas. Sin embargo se ha observado, a través de una revisión de meta-análisis ( $k= 442$ ) (Sheeran, 2002), que las intenciones de metas dan cuenta de solo un 28% de la varianza del comportamiento. A su vez, Sheeran (2002) encontró que las personas traducen sus “buenas intenciones” en acción solo el 53% de las veces. Es más, la evidencia acumulada indica que, incluso, formar fuertes intenciones de meta no garantiza el logro de un objetivo (Gollwitzer y Sheeran, 2008). De acuerdo con el MFA, formar una intención de perseguir una meta particular es solo el primer paso en el camino hacia el logro de metas; en este sentido, para alcanzar la meta la persona también debe regular eficazmente el esfuerzo real hacia la meta (es decir, implementar su intención de meta con éxito). Es así que, establecer una meta/objetivo no implica su consecución (Greenan *et al.*, 2017).

En relación con lo anterior, mientras las intenciones conductuales o intenciones de metas especifican lo que se quiere hacer o lograr (“Yo intentaré lograr X!”), las *intenciones de implementación*, a través de la elaboración de *planes si-entonces*, especifican el comportamiento que se realizará al servicio del logro de la meta y el contexto situacional en el cual se hará. En términos más específicos, la intención de implementación está subordinada a la intención de metas debido a que, mientras la

intención de metas indica *qué* se hará, las intenciones de implementación especifican el *cuándo, dónde* y *cómo* de lo que se hará (Sheeran *et al.*, 2005).

Las intenciones de implementación son *planes si-entonces* (*if-then plans*) que conectan señales situacionales (p.ej., buenas oportunidades para actuar, momentos críticos) con respuestas (p.ej., actividades cognitivas o conductuales) que serán efectivas en el logro de las metas o resultados deseados ("*Si se encuentra la situación Y, entonces iniciaré el comportamiento Z para alcanzar el objetivo X!*"). Las intenciones de implementación se forman con el propósito de mejorar la traducción de las intenciones de metas en acción. La idea es que la realización de la intención se puede promover formando planes si-entonces que permitan a las personas tratar de manera efectiva los problemas de autorregulación que de otro modo podrían socavar el esfuerzo por lograr objetivos (Gollwitzer y Sheeran, 2008; Wieber *et al.*, 2015).

Para formar una intención de implementación, la persona primero debe *identificar la respuesta* instrumental que llevará al logro de la meta, y, segundo, *anticipar la señal/ocasión* adecuada para iniciar esa respuesta. Se forma, en un acto consciente de voluntad, una asociación entre las representaciones mentales de señales específicas (situaciones críticas u oportunas) y los medios para alcanzar las metas (respuestas cognitivas o conductuales). Los enlaces mentales creados por intenciones de implementación facilitan el logro de objetivos sobre la base de procesos psicológicos que se relacionan tanto con la anticipación de la situación (la parte *si* del plan) como con el comportamiento previsto (la parte *entonces* del plan). Debido a que formar una intención de implementación implica la selección de una situación crítica futura, la representación mental de esta situación se vuelve altamente activada, y, por lo tanto, más accesible. Esta *accesibilidad destacada* de la parte *si* del plan significa que las personas están en una buena posición para identificar y prestar atención a la señal crítica/situación cuando

posteriormente la encuentran. El resultado de estos fuertes vínculos (situación/señal-respuesta) es que la iniciación de una respuesta dirigida a la meta, especificada en el plan *si-entonces*, se automatiza, es decir, exhibe características de automaticidad incluyendo inmediatez, eficiencia y redundancia de la intención consciente. En esta línea, la elaboración de un plan *si-entonces* automatiza estratégicamente el esfuerzo por lograr la meta, porque las personas delegan el control de los comportamientos dirigidos a la meta a señales situacionales preseleccionadas con el propósito expreso de alcanzar sus metas - el inicio automático de la acción se origina en un acto de voluntad (planificación *si-entonces*)-. La idea es que las personas ya no tengan que deliberar sobre cuándo y cómo debería actuar una vez que han formado una intención de implementación, a diferencia de las personas que han formado intenciones de metas (Gollwitzer y Sheeran, 2008). Esto es, la intención de implementación permite a las personas *ver* y *aprovechar* las oportunidades para alcanzar las metas (Sheeran *et al.*, 2005).

Con respecto a la *identificación de la situación crítica*: especificar una buena oportunidad para actuar en el *componente-si* (*if-component*) de un plan de una intención de implementación significa especificar al máximo nivel posible la situación para actuar, esto es, *dónde* y *cuándo*, de manera que la situación para actuar sea inequívoca. En relación a la *ejecución de la respuesta dirigida a la meta*: especificar que se realizará un comportamiento particular dirigido a una meta en el *componente-entonces* (*then-component*) de un plan, al momento en que se ha especificado el componente-sí de un plan, implica especificar, de manera muy concreta, *cuál es la conducta que se ejecutará*. Vale decir, con los planes *si-entonces* la persona tiene que identificar previamente un comportamiento particular, para realizar en una situación particular, para facilitar el logro de la meta. En consecuencia, formar planes *si-entonces* significa que la persona se compromete de antemano a actuar tan pronto como se cumplan ciertas restricciones

contextuales. Como se puede observar los planes *si-entonces*, por definición, tienen un formato contingente (Gollwitzer y Sheeran, 2008; Sheeran *et al.*, 2005). Cabe agregar que, cuando la persona se enfrenta a metas complejas, en las cuales debe realizar diversos comportamientos, resulta útil la formación de múltiples intenciones de implementación (*múltiples planes si-entonces*) para promover el logro de metas (Gollwitzer y Sheeran, 2008).

Según Gollwitzer y Sheeran (2008), se ha observado que, cuando hay pocas barreras para el logro de metas, entonces las intenciones de metas favorables y la autoeficacia pueden bastar para promover la ejecución. Sin embargo, cuando la meta es difícil, o cuando las personas tienen dificultades crónicas para lograr sus metas, entonces la planificación *si-entonces* resulta especialmente valiosa (Gollwitzer y Sheeran, 2006). En esta línea, la evidencia acumulada indica que, la formación de planes *si-entonces* promueve el manejo efectivo de varios problemas asociados con el esfuerzo hacia las metas y aumenta las tasas de consecución de metas (Gollwitzer y Sheeran, 2008). Ahora bien, cuando las personas no tienen la intención de perseguir una meta, entonces es improbable que forme una intención de implementación que describa adecuadamente *cuándo, dónde y cómo* se perseguirá la meta, incluso cuando se le pida que lo haga. Cuando ocurre esta situación, se vuelve necesario comenzar con una intervención motivacional, antes de que los participantes formen intenciones de implementación, que están diseñadas para fortalecer la coherencia intención-comportamiento (Gollwitzer y Sheeran, 2008).

Debido a que las intenciones de implementación se forman para ayudar a traducir las intenciones de metas en acción, un punto de partida útil para la planificación *si-entonces* es identificar qué problemas de autorregulación podrían obstaculizar el esfuerzo de una persona hacia el logro de la meta, esto es, ¿qué impide que la persona alcance el

objetivo X? Gollwitzer y Sheeran (2008) llaman la atención sobre dos problemas autorregulatorios que afectan el esfuerzo eficaz hacia el logro de la meta: no iniciar y descarrilarse en el camino.

Con respecto a *no iniciar*, existen tres factores que están involucrados para iniciar el esfuerzo hacia la meta. *Recordar actuar*, esto es tratar con muchas cosas al mismo tiempo o estar absorto en una tarea particular hace que sea difícil recordar actuar sobre la intención de meta. *Aprovechar un momento oportuno para actuar*, incluso si la persona recuerda actuar, hay un segundo problema que necesita ser resuelto, a saber, aprovechar el momento oportuno para actuar. Este problema es especialmente agudo cuando las personas enfrentan plazos ajustados o pequeñas ventanas de oportunidad. En estas circunstancias, es posible que las personas no inicien el esfuerzo hacia la meta porque no se dan cuenta que ha llegado un buen momento para comenzar o porque no están seguros de cómo deberían actuar cuando la oportunidad se presenta. *Pensamientos alternativos en el momento crítico*. Las personas pueden no comenzar un comportamiento dirigido a la meta, incluso en situaciones en que recuerdan actuar y se dan cuenta de que el buen momento actuar ha llegado, porque comienzan a tener "segundos pensamientos" en el momento crítico. Este es el problema de superar la renuencia inicial, y surge cuando las personas intentan realizar comportamientos que se perciben como beneficiosos a largo plazo, pero costosos a corto plazo (Gollwitzer y Sheeran, 2008).

En relación a *descarrilarse durante el esfuerzo hacia la meta*, incluso suponiendo que la persona tiene éxito en iniciar el esfuerzo hacia las metas, todavía no es seguro que la meta se alcanzará. Esto se debe a que el logro de objetivos sociales relevantes (y también de salud) generalmente no requiere una sola acción, sino que demanda un esfuerzo repetitivo y persistente. Varios problemas pueden surgir durante el transcurso del esfuerzo hacia las metas. Existen tres problemas particulares que pueden desorientar

a las personas. *Prestar atención espontáneamente a estímulos tentadores*, los estímulos tentadores o competitivos pueden socavar el logro de la meta. Sin embargo, muchas veces no basta con la supresión de la atención, sino que también la supresión de respuestas conductuales. *Ser presa de malos hábitos o suprimir respuestas conductuales*, suprimir tales respuestas de comportamiento no es fácil cuando las acciones relevantes se han realizado de manera frecuente y consistente en el mismo contexto, y han adquirido características de automaticidad (es decir, la respuesta se ha vuelto habitual). *Estar abrumado por estados negativos e intrusivos*, el esfuerzo por lograr objetivos también se puede descarrilar cuando las personas sucumben a la influencia no deseada de los estados negativos, como, por ejemplo, estado de ánimo negativo o angustia, que también afectan la autoeficacia. Cuando las personas están en un estado de ánimo negativo priorizan la reparación del estado de ánimo sobre otros objetivos y, por lo tanto, son susceptibles de participar en comportamientos destinados a ofrecer consuelo a corto plazo (Gollwitzer y Sheeran, 2008).

Gollwitzer y Sheeran (2006), en su revisión, encontraron que la formación de intención de implementación tenía un efecto medio-alto ( $d= 0.61$ ) en la prevención del no inicio. Es decir, la planificación *si-entonces* aumentó sustancialmente la probabilidad de iniciar una acción, en comparación con la mera formación de intenciones de metas (Gollwitzer y Sheeran, 2008). La formación de la intención de implementación tuvo un efecto de magnitud similar sobre la prevención de descarrilamiento ( $d= 0.77$ ). En general, formar intenciones de implementación tuvo un efecto de mediano a grande en las tasas de logro de metas en los 94 estudios incluidos en la revisión ( $d= 0.65$ ) (Gollwitzer y Sheeran, 2006). En consecuencia, los planes *si-entonces* marcan una diferencia importante respecto de si las personas traducen o no sus intenciones de metas en acción (Gollwitzer y Sheeran, 2008).

Cabe mencionar que, según Rutter y Quine (2002), las intervenciones que usan intenciones de implementación son de bajo costo y fáciles de conducir, con resultados provisionales fuertes y confiables. Por ejemplo, intervenciones que estaban dirigidas a aumentar significativamente comportamientos de salud, tales como, asistir a un examen cérvicouterino, consumo de vitamina C, y autoexamen mamario, han sido especialmente exitosas. Estas intervenciones tuvieron como propósito aumentar la probabilidad de que el comportamiento ocurriera, haciendo que la gente planificara *cuándo* y *dónde* ejecutarían el comportamiento objetivo, es decir, formar intenciones de implementación. La técnica empleada era simple, se solicitaba a los participantes que escriban su plan y que se comprometieran a ejecutarlo. En el estudio sobre autoexamen mamario, el 100% de las participantes que se sometieron a la intervención se examinaron posteriormente a sí mismas, frente al 53% de las que pertenecían al grupo control. En el estudio del examen cérvicouterino, las tasas de asistencia fueron del 92% y el 69%, respectivamente. En el estudio del consumo de vitamina C, significativamente menos participantes del grupo tratado extraviaron sus píldoras, en comparación con los controles (para más detalles ver Orbell y Sheeran, 2002).

La utilidad de las intenciones de implementación, a su vez, ha sido reconocida (Baldwin, Ford y Blume, 2017) y aplicada al campo del entrenamiento. Por ejemplo, Friedman y Ronen (2015) encontraron que el desarrollo de intenciones de implementación llevaba a una mayor efectividad de la capacitación (medido como transferencia) en comparación con aquellos quienes no las desarrollaron. Además de ello, los participantes debían practicar y recibieron retroalimentación. En este sentido, se ha señalado que para que la capacitación se transfiera efectivamente al lugar de trabajo, las metas u objetivos deben complementarse con intenciones de implementación, ya que éstas especifican el comportamiento real que se realizará en una situación determinada, a



diferencia de las intenciones de metas que especifican lo que una persona “quiere lograr”, y más aún cuando estos planes son conocidos y apoyados por los pares y la jefatura (Greenan *et al.*, 2017).

## 2.4. Resumen Capítulo 2

En este capítulo se revisaron los fundamentos teóricos del diseño de las capacitaciones aplicadas en esta tesis. Se utilizaron los aportes provenientes de la ciencia del entrenamiento, la teoría de acción planificada e intenciones de implementación.

La *ciencia del entrenamiento* contribuyó con los componentes clave de un entrenamiento efectivo, tales como, *informar, demostrar, practicar y retroalimentar*. Cabe indicar que la evidencia acumulada ha demostrado que el entrenamiento funciona y que es una poderosa herramienta de desarrollo.

En relación la *teoría de acción planificada* se indicó que resulta útil para el diseño de intervenciones orientadas a modificar actitudes, ya que toma en cuenta los componentes personales y sociales de éstas. En esta línea, dado que para la psicología positiva es fundamental tener una actitud positiva, se ha sugerido que un entrenamiento basado en psicología positiva debería estar apoyado por alguna teoría actitudinal. Desde la teoría de acción planificada lo fundamental es la modificación de creencias conductual, normativas y de control.

No obstante, también se indicó que, si bien la teoría de acción planificada es usada cada vez más como un marco para realizar intervenciones de cambio de comportamiento, una crítica que se le ha formulado (y también a la teoría social cognitiva) es que trata únicamente la fase motivacional de la planificación del comportamiento, esto es los

procesos involucrados hasta la intención conductual, por lo que no ha logrado cerrar la brecha con el comportamiento, esto es, la fase volitiva post-decisional.

En atención a lo anterior, se ha recomendado la inclusión de predictores proximales al comportamiento objetivo, tales como, la *planificación de la acción* o *intenciones de implementación*, ya que se considera un mediador volitivo ente intenciones y conductas. La evidencia acumulada ha señalado que las intenciones de implementación son útiles en el campo del entrenamiento puesto que llevan a una mayor efectividad de éste. Cabe mencionar que, la utilidad de las intenciones de implementación, a su vez, ha sido reconocida y aplicada al campo del entrenamiento

Ajzen (2015) ha señalado que su teoría está abierta para agregar más predictores. Las intenciones de implementación constituyen un elemento no considerado por la teoría de acción planificada, pero afín a ésta (Rutter y Quine, 2002) y que resulta esencial en la fase de diseño. Esta indicación fue tomada en cuenta en la presente tesis.

## **CAPÍTULO 3: CONTENIDOS DE LA CAPACITACIÓN**

### **3.1. Psicología Positiva**

La psicología positiva (PP) es un término re-introducido por Martin Seligman (introducido originalmente por Maslow en 1954, en su libro *Motivación y Personalidad*) en su discurso inaugural como presidente de la Asociación Americana de Psicología en 1998, en el cual hizo una llamada a la comunidad científica a enfocarse sobre el estudio científico de las fortalezas, el bienestar, el funcionamiento óptimo y la realización de todo el potencial (Seligman, 1998b; Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). A partir de ahí, la psicología positiva ha crecido sustancialmente en tamaño, alcance, impacto y amplitud, volviéndose un campo valioso por derecho propio (Rusk y Waters, 2013).

La psicología positiva, como sub disciplina de la psicología, estudia lo que hace que la vida merezca ser vivida. Es el análisis de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Cabe mencionar que, si bien la psicología positiva centra su interés en el estudio del bienestar y la felicidad, no se reduce únicamente a eso, sino que también aborda otros aspectos positivos del ser humano como las cualidades positivas o las fortalezas del carácter (p.ej.: altruismo, la resiliencia y la valentía) (Hervás, 2009; Vera-Poseck, 2006).

Esta perspectiva surge como un intento de adoptar una mirada más amplia respecto a las potencialidades, motivaciones y capacidades humanas (Bakker, Rodríguez-Muñoz y Derks, 2012b) y, complementar, de este modo, el enfoque médico tradicional centrado en reparar el daño y curar la enfermedad (Seligman, 1998b), el cual habían adoptado las ciencias sociales, incluida la psicología, durante la segunda mitad del siglo 20 una vez finalizada la II Guerra Mundial (Duckworth, Steen y Seligman, 2005), con un modelo preventivo basado en las fortalezas (Seligman, 1998b). Cabe especificar que, al

poco tiempo de su fin, en 1946, se creó la Administración de Veteranos (*Veterans Administration*) y muchos psicólogos se enfocaron al tratamiento de la enfermedad mental; y unos años después, en 1947, se fundó el Instituto Nacional de Salud Mental (*National Institute of Mental Health*), haciendo que muchos investigadores se abocaran al estudio de las diferentes psicopatologías (Lupano-Perugini y Castro-Solano, 2010). Con esto se dejó de lado dos de las tres misiones que se había propuesto la psicología, esto es, ayudar a las personas a tener una vida más productiva y satisfecha, e identificar y promover el talento, prevaleciendo, en su lugar, solo una, curar la enfermedad mental (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Es así que el impulso más importante en la aparición de la psicología positiva fue la reacción al aumento dramático en la atención dedicada a la comprensión y tratamiento de la psicopatología y a los factores biológicos y ambientales que contribuían en la enfermedad mental y funcionamiento psicosocial problemático (Waterman, 2013); este sesgo negativo también ha permeado el área del trabajo y de las organizaciones (Bakker *et al.*, 2012b; Salanova y López-Zafra, 2011). En consecuencia, este floreciente campo ha tenido como propósito contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana y transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park y Peterson, 2009).

A propósito de lo señalado anteriormente, cabe aclarar que la psicología positiva no pretende reemplazar a la psicología tradicional, sino complementarla, mediante la ampliación de los temas de legítimo estudio, con el objetivo de obtener una descripción completa y equilibrada de la condición humana (Park, Peterson y Sun, 2013). Asimismo, la psicología positiva tampoco desconoce el valor de lo negativo, pues se ha reconocido que tanto positividad como negatividad son necesarias para el funcionamiento óptimo, y que la positividad extrema puede ser delirante o irresponsable (Fredrickson, 2001;

Youssef-Morgan y Luthans, 2013). Esta visión equilibrada también ha llevado a que se establezcan los potenciales efectos adversos de ciertas intervenciones positivas (p.ej., intervenciones para incrementar emociones positivas, e intervenciones en fortalezas) para ciertas personas o en ciertos momentos (consultar Hervás, 2016b).

La psicología positiva, y sus aplicaciones en diferentes ámbitos, tampoco constituye un descubrimiento de la importancia de lo positivo, ni un cambio de enfoque o paradigma, sino un énfasis renovado en la importancia de lo positivo (Hervás, 2009; Youssef y Luthans, 2007). Es así que, la contribución de la psicología positiva ha sido abogar por tópicos (p.ej., las emociones positivas, la buena vida, el bienestar y la salud, el buen carácter), previamente estudiados por otras disciplinas (p.ej., filosofía, sociología médica), y corrientes dentro de la psicología (p.ej., psicología humanista), sean dignos de constituirse en corriente principal de investigación científica (Duckworth *et al.*, 2005). Por consiguiente, la psicología positiva no comienza como un campo de investigación pequeño y aislado, sino que altamente multidisciplinario desde un principio, destacando la notable escalada de esfuerzos hecha por los fundadores de la psicología positiva para legitimar y promover la investigación en funcionamiento positivo (Rusk y Waters, 2013). Vale decir, el inicio de la psicología positiva estuvo marcado por el compromiso por reunir y trabajar en la literatura previa sobre temas positivos; no hubo agendas ocultas o dogmas sobre emociones positivas, optimismo o cualquier otro rasgo (Hervás, 2016a). Como se puede apreciar, la psicología positiva ha funcionado como un término general para consolidar y destacar la importancia de diversas líneas de investigación preexistentes e independientes (Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2006; Rusk y Waters, 2013).

Como se había señalado, la psicología positiva tiene una gran variedad de precursores provenientes de la psicología que encarna los esfuerzos para comprender

mejor el bienestar y el funcionamiento psicológico saludable. Waltamn (2013, p. 125) proporciona una revisión de los exponentes más notables, a saber, Goldstein (1939/1995) con la teoría organísmica; Jahoda (1958) con su propuesta sobre las dimensiones de la salud mental positiva; Shoben (1957) sobre personalidad normal; Erikson (1950) sobre las etapas del desarrollo psicosocial epigenética y normativa; Rogers (1963) sobre el funcionamiento pleno de la persona; Maslow (1968) sobre la naturaleza de la motivación y la autoactualización (autorrealización, o desarrollo de pleno de fortalezas y talentos); Berlyne (1954) sobre curiosidad; Marcia (1966) sobre formación de identidad; Deci (1975) sobre motivación intrínseca; Bandura (1977a) sobre autoeficacia; Harter (1975) sobre dominio (maestría); Csikszentmihalyi (1975) sobre *flow*. La década de 1980 vio la publicación de la revisión pionera de la literatura de bienestar subjetivo de Diener (1984) y las primeras publicaciones de Ryff (1989) sobre el bienestar psicológico; Emmons (1986) con su investigación sobre los esfuerzos personales; y los estudios de Tesser (1988) sobre autoevaluación. Todos estos programas de investigación, así como muchos otros, establecieron que era posible llevar a cabo investigaciones rigurosas de los conceptos de la psicológica positiva (Waltman, 2013).

A lo anterior cabe agregar la figura de Argyle, quien en 1987, publica su libro *Psicología de la Felicidad (The Psychology of Happiness)*, en el cual proporciona una revisión de la investigación sobre la naturaleza de la felicidad. Si bien, el autor no ha sido referido, en obras tales como las de Duckworth *et al.* (2005) y Waltman (2013), como uno de los antecedentes de la psicología positiva, dicho autor sí ha desarrollado investigación en esta área. Es importante mencionar, para efectos de este trabajo, que este autor es señalado como uno de los representantes más relevantes del campo de las habilidades sociales y su entrenamiento, por ende, los gérmenes de la integración de la

psicología positiva con las habilidades sociales, como mínimo, vienen de la década de los 80.

Con respecto a los antecedentes de la psicología positiva, provenientes de otras disciplinas, se puede mencionar la sociología médica. Fue Antonovsky, quien por la década de los 70s, desarrolló su modelo salutogénico sobre las variables y procesos que daban cuenta de la salud humana, a partir de una de sus investigaciones empíricas más importantes (Antonovsky, Maoz, Dowty y Wijsenbeek, 1971) sobre mujeres que habían estado recluidas en campos de concentración nazi. Esta investigación cambió el enfoque de sus investigaciones posteriores. Este modelo no solo ha influido el campo de la psicología positiva, sino también el de las habilidades sociales (Lacunza, 2012), y el área de la salud pública (p.ej., Rivera de los Santos, Ramos-Valverde, Moreno-Rodríguez y Hernán-García, 2011).

Además de los valiosos aportes teóricos, las primeras investigaciones para demostrar que el bienestar podía mejorarse de manera sostenible, a través de actividades intencionales que aumentaban la felicidad, se realizaron en los años setenta y ochenta. En una serie de estudios, Fordyce, basado en la literatura sobre felicidad, en 1977 (tres estudios), buscó mejorar el bienestar, al enseñar a estudiantes lo que las personas felices hacían, a través de 14 actividades diferentes (p.ej., pasar más tiempo, socializar, ser más activo y desarrollar un pensamiento optimista). Luego, en 1983 (tres estudios), en una continuación de los estudios previos, aplicó nuevamente el programa de entrenamiento en felicidad, esta vez en adultos. En ambos programas se recomendaba muy enfáticamente el contacto social como una forma para mejorar el bienestar. Los resultados mostraron que en ambos estudios los participantes evidenciaron aumentos en bienestar, en comparación con los grupos de contraste.

Dado que la psicología positiva retoma el abordaje de lo positivo, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) sugirieron temas de interés. El campo de la psicología positiva, a *nivel subjetivo*, se refiere a las experiencias subjetivas valoradas, tales como, bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); fluir *-flow-* y felicidad (en el presente); esperanza y optimismo (para el futuro). A *nivel individual*, alude a los rasgos individuales positivos, tales como, capacidad de amar, vocación, perseverancia, perdón, originalidad, visión de futuro, espiritualidad, talento y sabiduría. A *nivel grupal*, considera las virtudes cívicas y las instituciones positivas: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética de trabajo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

Algunos autores también han agregado una cuarta área, las *relaciones positivas* (Park *et al.*, 2013; Peterson, 2006; Seligman, 2011), pues estudios previos han evidenciado que las relaciones sociales son esenciales para el bienestar (consultar Diener y Oishi, 2005; Diener y Seligman, 2002; Diener y Seligman, 2004). Es más, Park *et al.* (2013) han señalado que, posiblemente el hallazgo más consistente en psicología positiva es que las buenas relaciones con los demás —amigos, familiares y compañeros de trabajo— son el factor que contribuye de manera más importante a la buena vida psicológica.

Específicamente, en el dominio del trabajo los demás importan. Dado que la mayoría de los adultos emplean una cantidad significativa de tiempo en la interacción con otras personas en ese dominio, el lugar de trabajo es un contribuyente importante para el bienestar individual, particularmente porque ofrece el potencial de relaciones beneficiosas (Diener y Seligman, 2002). En la última década, ha recibido cada vez más atención la investigación sobre *relaciones positivas en el trabajo*, campo desarrollado por la psicología positiva y la psicología ocupacional positiva, el cual está dedicado a analizar las relaciones en el trabajo, considerándolas como una fuente básica de satisfacción vital,



enriquecimiento, desarrollo y crecimiento personal para las personas; a su vez, amplía el foco psicosocial al reconocer que ciertas pautas de relaciones son más generadoras, enriquecedoras y potenciadoras que otras (Alcover, 2016). El enfoque de las relaciones positivas en el trabajo presta atención a todo tipo de estados que tienen un beneficio mutuo para los involucrados. Estas relaciones se pueden dar entre dos o más miembros de una organización que se relacionan o están conectados de alguna forma (Alcover, 2016).

Si bien estas cuatro áreas (experiencias subjetivas positivas, rasgos individuales positivos, relaciones positivas, instituciones positivas) dan cuenta de los temas esenciales dentro del campo de la psicología positiva, éstas no se consideran exhaustivas (Hervás, 2009).

Park *et al.* (2013) asumen que estas cuatro áreas están relacionadas, en el sentido que las instituciones positivas posibilitarían el desarrollo de relaciones positivas, lo que facilitaría el surgimiento de rasgos positivos y, al mismo tiempo, facilitaría experiencias subjetivas positivas. Ahora bien, las personas pueden ser felices o estar contentas aun en la ausencia del buen carácter, y el buen carácter puede funcionar en contra del contexto interpersonal e institucional, aunque las personas alcanzan su mejor estado cuando las instituciones, las relaciones, los rasgos y las experiencias convergen.

### *3.1.1. Psicología positiva en las organizaciones: Enfoques.*

Desde su introducción formal, la psicología positiva ha influenciado diversas áreas de la psicología, entre ellas la organizacional (Rusk y Waters, 2013), y con ello el trabajo de los psicólogos ocupacionales y organizacionales (Wright y Quick, 2009), constituyéndose, hoy en día, en una alternativa para mejorar las organizaciones (Salanova, Llorens, Acosta y Torrente, 2013).

Esta influencia en el área del trabajo y de las organizaciones se ha concretado en los enfoques de la psicología positiva en el trabajo (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012a; Meyers *et al.*, 2013; Mills, Fleck y Kozikowski, 2013), bajo el término genérico *psicología organizacional positiva* (*Positive Organizational Psychology*, POP), no obstante, la psicología positiva aplicada al área organizacional también se ha estudiado bajo otras denominaciones, tales como, psicología positiva en el trabajo (*positive psychology at work*), lugar de trabajo positivo (*positive workplace*) y organización positiva (*positive organization*) (Donaldson y Ko, 2010). La psicología organizacional positiva se entiende como “*el estudio científico de las experiencias subjetivas positivas y rasgos positivos en el lugar de trabajo, así como las organizaciones positivas, y su aplicación para mejorar la efectividad y calidad de vida en las organizaciones*” (Donaldson y Ko, 2010, p. 178).

Ahora bien, la psicología organizacional positiva se considera un término general y amplio que engloba, al menos, dos corrientes de investigación empírica, considerados como los enfoques positivos en el lugar de trabajo, a saber, el *conocimiento organizacional positivo* (*Positive Organizational Scholarship*, POS) y el *comportamiento organizacional positivo* (*Positive Organizational Behavior*, POB) (Mills *et al.*, 2013). Ambos tienen en común el estudio de la vida laboral y las organizaciones mediante un acercamiento positivo, con un fuerte énfasis en el lugar de trabajo y la consecución de resultados laborales (Donaldson y Ko, 2010).

El conocimiento organizacional positivo se entiende como “*el estudio de resultados, procesos y atributos especialmente positivos de las organizaciones y de sus miembros*” (Cameron, Dutton y Quinn, 2003, p. 4). Gran parte del énfasis está puesto en los factores positivos del contexto organizacional que influyen en la habilidad de los empleados para su crecimiento, tales como, el diseño de trabajo y la consecución de

objetivos laborales (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012a). En esta línea, el conocimiento organizacional positivo ayudaría a entender el impacto de las estrategias organizacionales sobre el comportamiento humano, y porqué algunas estrategias y capacidades dinámicas pueden ser más generativas que otras (Cameron *et al.*, 2003).

Es menester decir que, el conocimiento organizacional positivo no representa una teoría única, sino que se enfoca sobre dinámicas que son frecuentemente descritas por palabras como excelencia, prosperidad, florecimiento, abundancia, resiliencia o virtuosidad (Cameron *et al.*, 2003), vale decir, en dinámicas positivas que permiten a las organizaciones, unidades y sus miembros prosperar y florecer (Meyers *et al.*, 2013), además de facilitar un rendimiento excepcional individual y organizacional (Donaldson y Ko, 2010).

Recientemente, Luthans y Youssef-Morgan (2017) señalaron que el conocimiento organizacional positivo es un “concepto general” que integra una variedad de perspectivas científicas positivas, incluidos los rasgos, estados, procesos, dinámicas y resultados positivos, todos los cuales son relevantes para las organizaciones. Específicamente, la investigación sobre conocimiento organizacional positivo abarca: atributos individuales positivos, emociones positivas, fortalezas y virtudes, relaciones positivas, prácticas positivas de recursos humanos, prácticas organizacionales positivas, liderazgo y cambio positivo, una visión positiva sobre problemas y desafíos, y expansión del conocimiento organizacional positivo. A su vez, los autores aclaran que, el conocimiento organizacional positivo no desconoce el valor de la negatividad y de los constructos negativos. Sin embargo, similar a la psicología positiva, y otras perspectivas positivas, reconoce que la positividad y la negatividad sirven a funciones únicas y diferentes, representado constructos y procesos distintos, en lugar de ser los extremos opuestos de un continuo.

Tal como se mencionó anteriormente, mientras el conocimiento organizacional positivo es un concepto general, el campo del comportamiento organizacional positivo se enfoca en constructos positivos mucho más específicos. No obstante, el comportamiento organizacional positivo puede representar una perspectiva bajo el paraguas del conocimiento organizacional positivo (Luthans y Youssef-Morgan, 2017).

El comportamiento organizacional positivo representa un enfoque positivo para el desarrollo y gestión de recursos humanos en el lugar de trabajo (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007a), vale decir, se refiere a la aplicación de los principios de la psicología positiva a la mejora organizacional (Luthans y Youssef, 2007). Se define como “*el estudio y aplicación de las fortalezas y las capacidades psicológicas positivas, que pueden ser medidas, desarrolladas y gestionadas eficazmente para mejorar el rendimiento en los contextos laborales actuales*” (Luthans, 2002a, p. 59).

El foco del comportamiento organizacional positivo está dirigido a recursos psicológicos positivos tipo estado que son relativamente maleables y, por tanto, susceptibles de cambio (Luthans, Youssef y Avolio, 2007b). Específicamente pone un fuerte énfasis en recursos individuales, tales como, esperanza (*hope*), autoeficacia (*efficacy*), resiliencia (*resilience*) y optimismo (*optimism*), que se conocen bajo el acrónimo de HERO por sus nombres en inglés, los cuales contribuyen al florecimiento (Meyers *et al.*, 2013) y rendimiento individual (Luthans, 2002a). Estos recursos fueron seleccionados como capacidades psicológicas positivas debido a que: a) están basados en la teoría y en la evidencia, por lo que son susceptibles de estudio científico; b) son constructos primarios en psicología positiva, comportamiento organizacional positivo, conocimiento organizacional positivo y otras fuentes de investigación positiva; c) deben ser medidos de manera válida y confiable; d) deben estar abiertos al desarrollo y gestión; y e) deben estar relacionados con actitudes y comportamientos positivos, y criterios de

desempeño medibles (Luthans y Youssef-Morgan, 2017; Youssef y Luthans, 2007). Cabe agregar que, cuando estos cuatro constructos se combinan conforman un constructo nuclear de orden superior, basado en las características comunes y únicas de los constructos de primer orden, el cual se denomina *capital psicológico* (*Psychological Capital*, PsyCap) (Luthans, 2002b; Luthans *et al.*, 2007a).

Las características del capital psicológico se basan, por una parte, en la *Teoría de Ampliación y Construcción de emociones positivas* (*Broaden and Build Theory*, Fredrickson, 2001), la cual señala que la positividad (emociones positivas) puede construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales que se pueden aprovechar cuando sea necesario (en futuros momentos de crisis); y en los modelos de recursos integrados, concretamente la *Teoría de Conservación de Recursos* (*Conservation of Resources Theory*, Hobfoll, 2002), cuyo concepto de “caravana de recursos” aporta una de las características más distintivas del capital psicológico, esto es, que los recursos psicológicos pueden viajar juntos e interactuar sinérgicamente para producir manifestaciones diferenciadas en el tiempo y en todos los contextos. Cabe señalar que la teoría de Fredrickson (2001) también se puede situar dentro de los modelos integrados de recursos (consultar Hobfoll, 2002).

Tanto el conocimiento organizacional positivo como el comportamiento organizacional positivo tienen en común los principios de la psicología positiva, están situados en el contexto del lugar de trabajo y enfatizan la importancia del método científico en el desarrollo del conocimiento (Donaldson y Ko, 2010).

Es menester mencionar el caso de la *psicología de la salud ocupacional positiva* (*Positive Occupational Health Psychology*, POHS), campo reciente que surge a partir de la noción integral de salud, de la psicología positiva, y de la psicología organizacional positiva (concretamente, del comportamiento organizacional positivo y del conocimiento

organizacional positivo) (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012a; Salanova, Martínez y Llorens, 2014).

La psicología de la salud ocupacional positiva nace de la necesidad de encargarse de los aspectos positivos de la salud, dejados en gran medida de lado por la psicología de la salud ocupacional, la cual se había inclinado al estudio de la enfermedad. Este foco en el lado positivo del trabajo se relaciona con la necesidad de complementar el modelo negativo tradicional con un modelo de bienestar en el contexto de las organizaciones (Bakker *et al.*, 2012b). Es así que, la psicología de la salud ocupacional positiva promueve la salud en el trabajo y examina cómo ciertos fenómenos positivos (contextos, recursos personales) pueden ser utilizados para protegerse contra los riesgos laborales (Bakker *et al.*, 2012b). En consecuencia, la psicología de la salud ocupacional positiva ha planteado dentro de sus objetivos el describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo en las organizaciones, así como amplificar y potenciar el bienestar psicosocial y la calidad de vida laboral y organizacional (Salanova, Rodríguez, del Líbano y Ventura, 2010).

La psicología de la salud ocupacional positiva se define como “*el estudio científico del funcionamiento óptimo de la salud de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como la gestión efectiva del bienestar psicosocial en el trabajo y del desarrollo de las organizaciones saludables*” (Salanova *et al.*, 2014, p. 23).

Otra aproximación de la psicología positiva al lugar de trabajo es la *psicología positiva aplicada* (*Applied Positive Psychology*, APP) (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez, Rivas-Hermosilla, Álvarez-Bejarano y Sanz, 2010), entendida como “*la aplicación de la investigación en psicología positiva para la facilitación del funcionamiento óptimo*” (Linley y Joseph, 2004, p.4). Ahora bien, la APP no solo incluye la vida organizacional, sino que se preocupa de las aplicaciones de la psicología positiva en un sentido más amplio, siendo el trabajo uno de los contextos de aplicación (Linley,

Harrington y Garcea, 2010). Cabe mencionar que, si bien el enfoque de la psicología positiva aplicada se puede extender al lugar de trabajo, debido a su perspectiva más amplia, no suele aparecer frecuentemente referenciado como uno de los enfoques positivos en el lugar de trabajo, tales como, los ampliamente reconocidos: *conocimiento organizacional positivo* y *comportamiento organizacional positivo*.

Este trabajo se podría situar a un nivel muy general, dentro de la psicología positiva, y luego, dentro del conocimiento organizacional positivo.

### *3.1.2. Intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva: Qué son, tipos y efectividad.*

El panorama general de las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva ha evidenciado que éstas se han dirigido mayormente a población clínica, estudiantes y población diversa (es decir, que incluye adolescentes, adultos mayores, universitarios y trabajadores) (Meyers *et al.*, 2013). Esto se puede observar en la cantidad de estudios primarios que integran los meta-análisis sobre intervenciones positivas dirigidas a dichas poblaciones –p.ej., el meta-análisis de Bolier *et al.* (2013), con un total de 39 estudios y 6.139 participantes de diverso tipo, tales como, personas con sintomatología depresiva y ansiosa, trabajadores, adultos mayores, universitarios, etc.; el de Mazzucchelli, Kane y Rees (2010), con un total de 20 estudios y 1.353 participantes de características similares al de Bolier *et al.*; y el de Sin y Lyubomirsky (2009), con un total de 51 estudios y 4.266 participantes de diverso tipo- *versus* la revisión de Meyers *et al.* (2013), sobre intervenciones positivas exclusivamente en contexto laboral, con un total de 15 estudios y 1.540 trabajadores.

Ahora bien, la psicología positiva en el contexto de las organizaciones ha llamado el interés de la comunidad científica pero, en su mayoría, desde estudios descriptivos y correlacionales, en que la naturaleza de la relación no puede contrastarse del todo. En esta línea, no deja de llamar la atención el trabajo de Donaldson y Ko (2010), sobre literatura emergente en psicología organizacional positiva, en la cual un 72% de los estudios revisados eran de tipo correlacional. Rodríguez-Carvajal *et al.* (2010), en su revisión sobre los beneficios individuales y organizacionales de la psicología positiva en el trabajo, que abarcó el período 2005-2010, de 154 estudios recopilados, solo el 13.6% de ellos eran de tipo experimental o cuasi-experimental, el resto eran de tipo descriptivo o correlacional. En el meta-análisis realizado por Avey, Reichard, Luthans y Mhatre (2011b), que integró 45 estudios independientes, con un total de 12.567 participantes, ocurrió algo similar, ya que si se consideran exclusivamente los trabajos publicados ( $k=15$ ), que fueron integrados en la revisión, el 20% de ellos correspondían a estudios experimentales y el resto a estudios correlacionales.

Como se puede observar la psicología positiva aplicada a las organizaciones concita la atención de los expertos, pero surge la necesidad de poner el esfuerzo en la realización de estudios que estén centrados exclusivamente en intervenciones positivas en el lugar de trabajo, con la finalidad de evidenciar su aporte como herramienta complementaria para la mejora de las organizaciones y sus miembros. Esto adquiere mayor relevancia si se considera la recomendación de Salanova, Llorens y Martínez (2016), respecto a que las intervenciones basadas en psicología positiva deberían formar parte de la política y cultura de las organizaciones que valoran, propician y potencian la salud y el bienestar.

En términos generales Parks y Biswas-Diener (2013) han proporcionado tres criterios para determinar qué intervenciones caen dentro del paraguas de intervención



psicológica positiva: 1) la actividad debe apuntar a una variable positiva; 2) la intervención debe estar apoyada en una base empírica, a diferencia de ciertas actividades de autoayuda, o programas cuya evidencia proviene de aclamaciones públicas y testimoniales en lugar de datos; y 3) debe haber evidencia empírica de que la intervención mejoró la variable positiva.

En el área organizacional, una intervención basada en psicología positiva se puede entender como cualquier actividad intencional o método (entrenamiento, *coaching*, etc.) basado en: a- el cultivo de experiencias subjetivas positivas; b- el desarrollo de rasgos individuales positivos y c- la construcción de virtudes cívicas e instituciones positivas (Meyers *et al.*, 2013). En relación al cultivo de experiencias subjetivas, éstas deben formar parte del método de intervención y no constituirse solo en un resultado de la intervención. Las intervenciones que apuntan a las experiencias subjetivas consideran, por ejemplo, elementos como las emociones positivas o el capital psicológico (autoeficacia, esperanza, resiliencia, optimismo). Respecto del desarrollo de rasgos individuales, las intervenciones deben estar orientadas a la identificación, desarrollo, ampliación y/o uso de rasgos individuales valorados o constructos similares a rasgos (*trait-like*). Las intervenciones que se enfocan en el desarrollo de rasgos positivos abordan fortalezas del carácter individuales. Las intervenciones que tienen como objetivo contruir virtudes cívicas e instituciones positivas deben centrar el foco en la identificación, desarrollo, ampliación y/o puesta en práctica de características organizacionales o subgrupos organizacionales valiosos. Un ejemplo de intervención que se centra en virtudes cívicas e instituciones positivas es la intervención apreciativa (Meyers *et al.*, 2013, p. 620).

A su vez, Salanova *et al.* (2013) mencionan, de manera clara, qué son, la finalidad y las estrategias que debiera considerar una intervención basada en psicología positiva aplicada al contexto laboral. Según los autores las intervenciones positivas se refieren a

estrategias orientadas a organizaciones, equipos y/o individuos que mejoran de manera óptima el rendimiento y la salud, para promover altos niveles de calidad en el trabajo y excelencia organizacional. Específicamente, las intervenciones positivas a nivel individual consideran estrategias que involucran valores centrales, intereses y preferencias de la persona. Las estrategias pueden ser: a- conductuales, tales como, practicar virtudes y fortalezas, ser amable con los otros, expresar gratitud, aprender a perdonar, compartir buenas noticias, nutrir las relaciones sociales; b- cognitivas: tener presente las cosas buenas (bendiciones), cultivar el optimismo, practicar el saboreo (o *disfrute de la vida*); c- volitivas: establecimiento y consecución de objetivos personales, aumentar la resiliencia (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005; Salanova *et al.*, 2013). Se debe indicar que Park *et al.* (2013, p. 17) utilizaron el término “saboreo” en su revisión en español sobre *La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones*, siendo éste el concepto utilizado mayormente a lo largo del presente trabajo.

En última instancia, las estrategias mencionadas tratan sobre conocerse a sí mismo y aplicar esto no solo al trabajo, sino también fuera de él. El propósito de estas intervenciones es incrementar el nivel de felicidad individual de los empleados y los supervisores inmediatos, tanto en el contexto laboral como en la vida en general (Salanova *et al.*, 2013).

Dentro de las intervenciones basadas en psicología positiva que más apoyo han recibido se encuentran las intervenciones en gratitud, optimismo, saboreo (disfrute de la vida), empatía y bondad (Stone y Parks, 2018). A su vez, comprometerse con metas importantes, meditar, actuar amablemente con los demás, han evidenciado eficacia a la hora de mejorar los niveles de bienestar durante períodos significativos de tiempo (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm y Sheldon, 2011).

A continuación se detallan las estrategias que se abordaron directamente en las sesiones de este trabajo (detalles más específicos se pueden encontrar en Procedimiento, Tablas 6.1 y 6.2, o bien en los manuales para el supervisor y subalterno en Anexo F).

El dominio de la gratitud consiste en diversas actividades en las que una persona ejercita el agradecimiento por los actos altruístas de otra persona (Stone y Parks, 2018). Por ejemplo, las intervenciones en gratitud (p.ej., hacer una lista de cosas por las que uno se siente agradecido, conocido como *diario de gratitud*; escribir una carta de agradecimiento hacia otra persona; escribir la carta y entregarla a la persona), en términos generales, han evidenciado ser eficaces a la hora de mejorar diversas medidas bienestar (satisfacción vital, afecto positivo y negativo), con efectos que se mantienen en el tiempo (hasta 6 meses) (consultar revisión de Wood, Froh y Geraghty, 2010). Una de estas variantes de intervención, denominada “visita de gratitud” fue comparada con un grupo placebo (escribir sobre los recuerdos tempranos todas las noches por una semana). Los resultados evidenciaron grandes aumentos iniciales de la felicidad, sustancialmente más grandes que la condición de placebo, pero estos cambios fueron transitorios, habiéndose desvanecido sustancialmente al mes de seguimiento, y completamente a los tres meses (Seligman *et al.*, 2005). Cabe señalar que la intervención de Seligman *et al.* (2005) fue completamente *online* y duró una semana. Recientemente, Lambert-D’raven y Pasha-Zaidi (2014) y Stone y Parks (2018) señalaron que varios estudios han evidenciado que diferentes modalidades de intervención en gratitud tuvieron efectos sobre el optimismo, bienestar, y disminución de sintomatología depresiva. En una línea similar, Margolis y Lyubomirsky (2018), indicaron que diversos estudios experimentales han proporcionado fuerte evidencia causal del efecto de las intervenciones en gratitud sobre bienestar.

En relación con lo anterior, en el ámbito de las organizaciones, se ha demostrado que los trabajadores que más practican la gratitud (aquellos con un nivel de gratitud alto)

evidenciaron una mejor satisfacción con la vida, satisfacción laboral, *engagement*, compromiso organizacional, productividad, que sus contrapartes que menos practican la gratitud (aquellos con un nivel de gratitud bajo). Además, se encontró que los trabajadores que puntuaban alto en gratitud evidenciaron una menor intención de renuncia, inseguridad laboral y *burnout* (El Mercurio, 2018).

Con respecto al saboreo (disfrute de la vida), éste implica enfocarse en detalles y experiencias olvidadas, por lo que las intervenciones de este tipo dirigen a las personas a enfocarse en esos detalles (Stone y Parks, 2018). El saboreo se entiende como la manipulación de la atención y la capacidad de concentrarse, generar y apreciar las emociones positivas, e intentar deliberadamente que permanezcan (Park *et al.*, 2013). Stone y Parks (2018) indicaron que los investigadores han dividido las actividades de saboreo en cuatro tipos: *agudizar la percepción*, ocurre cuando un individuo se enfoca en experiencias sensoriales, que pueden involucrar a todos los sentidos; *construcción de recuerdos*, ocurre cuando un individuo se enfoca en momentos significativos, lo cual induce una apreciación de la naturaleza fugaz del momento presente; *reminiscencia*, implica saborear experiencias no sensuales, como haber estado en una montaña rusa divertida en el pasado; y el cuarto tipo de actividad está relacionada con la gratitud, e implica *saborear los aspectos saludables de las relaciones*.

Park *et al.* (2013), en su revisión, llaman la atención sobre el trabajo de Bryant y Veroff (2006), ya que los autores proporcionan estrategias específicas y sencillas para saborear, tales como, compartir acontecimientos positivos con otros (en el momento o después); crear recuerdos de dichos acontecimientos (p.ej., fotografías, diarios, recuerdos); felicitarse a uno mismo cuando suceden cosas buenas; prestar más atención a las percepciones durante la experiencia de eventos buenos; y quedar totalmente absorto en el placer sin pensar en otra cosa. Los autores también examinaron el efecto del saboreo

de acontecimientos positivos encontrando que las personas que más saborean están más satisfechas. Lambert-D’raven y Pasha-Zaidi (2014), en su revisión, señalaron que las intervenciones en saboreo, que incluyen los tipos descritos, evocan emociones positivas que tienen un efecto sobre el fortalecimiento de las relaciones sociales, aumenta el afecto positivo y la satisfacción vital, entre otros. En la misma línea, Stone y Parks (2018) afirman que son diversos los beneficios de las intervenciones en saboreo que se mencionan en la literatura. Es más, se ha señalado que la capacidad de notar, apreciar, y saborear los elementos de la vida ha sido visto como un determinante crucial del bienestar (Emmons y McCullough, 2003). Según Parks y Biswas-Diener (2013), las intervenciones en gratitud y saboreo animan a las personas a cambiar el foco de las experiencias, rasgos y circunstancias negativas hacia lo positivo.

Las actividades basadas en optimismo se centran en desarrollar una perspectiva positiva del futuro, en lugar de una perspectiva negativa. El optimismo también se ha abordado desde la generación de una narrativa de vida coherente y positiva (diferente de una narrativa de vida coherente basada en el significado, que no es necesariamente positiva). Una de las intervenciones en optimismo más destacadas, relacionada con una narrativa coherente y positiva, es “el mejor ser posible” (*the best possible selves*) (Stone y Parks, 2018). Por ejemplo, Boehm, Lyubomirsky y Sheldon (2011), contrastaron el efecto de dos prácticas positivas: 1) optimismo (escribir sobre su mejor vida posible en el futuro, e imaginar que las cosas irían tan bien como fuera posible), y 2) gratitud (escribir carta de agradecimiento), sobre el bienestar. Los autores informaron mejoras en satisfacción vital en las dos condiciones, en comparación con el grupo control (hacer una lista de lo que se hizo la semana anterior). Lyubomirsky *et al.* (2011) también observaron mejoras en satisfacción vital a través de intervenciones en optimismo (imaginar el mejor futuro para sí, conocido como “mejor yo posible”) y gratitud (escribir una carta de

agradecimiento). Es más, en el estudio de Lyubomirsky *et al.* (2011), las condiciones experimentales superaron a la condición placebo (lista de cosas que se hicieron la semana anterior), y el cambio se mantuvo en el tiempo (seis meses).

Otra forma de abordar el optimismo proviene de los estilos atribucionales de Seligman (1998a), quien define el optimismo como un proceso cognitivo que implica tanto la expectativa de resultados positivos, como la realización de atribuciones causales externas, temporales y específicas en la interpretación de los acontecimientos malos o negativos, y de atribuciones internas, estables y globales para los eventos buenos o positivos.

Luthans, recoge este constructo positivo tipo estado y enmarca su estudio dentro del comportamiento organizacional positivo, específicamente, como un componente del capital psicológico. Está asociado con una mirada positiva de resultados o atribución positiva de eventos, que incluye emociones positivas y motivación, y ser realista (Luthans, 2002b). En relación a esto último, el optimismo realista incluye una evaluación de lo que se puede y no se puede lograr en una situación particular y, por tanto, aumenta la eficacia y la esperanza (Luthans *et al.*, 2007a). Cabe señalar que, el optimismo está orientado hacia la evaluación del pasado o eventos recientes –en lugar de estar orientado únicamente hacia el futuro (Avey, Luthans, Smith y Palmer, 2010). Las técnicas más representativas para desarrollar optimismo son: identificar la adversidad, reconocer las creencias autodestructivas, darse cuenta de las consecuencias de dichas creencias, cuestionar las creencias contraproducentes, tener clemencia por el pasado, aprecio por el presente, búsqueda de oportunidades para el futuro, perspectivas realistas y flexibles (Bakker *et al.*, 2012b, para más detalles ver Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006; Luthans, Luthans y Luthans, 2004; Luthans y Youssef, 2004)..

Para Luthans (2002b), la esperanza (otro componente del capital psicológico) se define como un *"conjunto cognitivo basado en un sentido de éxito derivado interactivamente de la (a) agencia (energía dirigida a la meta) y (b) vías (planificación de los caminos para lograr las metas)"* (Snyder *et al.*, 1991, p. 570). Así, la esperanza consiste en tres fundamentos conceptuales principales: agencia, caminos y metas. Específicamente, la esperanza es el agregado de la agencia o determinación dirigida a la meta/fuerza de voluntad, y las vías, esto es, las formas de lograr objetivos (Snyder *et al.*, 1991). La esperanza también considera la calidad de las metas (Luthans y Youssef, 2007).

Desarrollar la esperanza implica fijar metas personales valiosas, objetivos realistas, crear múltiples maneras para lograr objetivos y para evitar obstáculos (planificar contingencias); *re-goaling*, esto es, evaluar la viabilidad de implementar estrategias para los objetivos, explorar la dificultad del objetivo e identificar sub-metas y recursos necesarios (Bakker *et al.*, 2012b, para más detalles ver Luthans *et al.*, 2006; Luthans *et al.*, 2004; Luthans y Youssef, 2004).

La eficacia, o confianza como prefiere llamarla Luthans (2002b), es otro componente del capital psicológico, y está basada en el concepto positivo de autoeficacia de la teoría social cognitiva de Bandura (1986). Se entiende como la *"convicción (confianza) de una persona en sus capacidades para movilizar la motivación, recursos cognitivos, o los cursos de acción necesarios para ejecutar exitosamente una tarea específica dentro de un contexto determinado"* (Stajkovic y Luthans, 1998, p. 66). La confianza es probablemente el concepto más conocido, y posiblemente tenga la base teórica más amplia, así como el apoyo de la investigación (Luthans, 2002b; Hobfoll, 2002). Sin embargo, Luthans (2002b) ha señalado que rara vez se la incluye en las discusiones de psicología positiva, debido a que la autoeficacia (no la eficacia general) se la conoce como un estado, por lo que los investigadores vinculados a la psicología

positiva han estado más interesados en las disposiciones, características y virtudes de tipo rasgo. Las técnicas más representativas para desarrollar confianza son: experiencias de dominio, aprendizaje vicario/modelaje, persuasión verbal, *feedback* positivo (social) (para más detalles ver Luthans *et al.*, 2006; Luthans *et al.*, 2004; Luthans y Youssef, 2004).

Tanto el optimismo, la confianza, y la esperanza (ésta en menor medida, Luthans 2002b) han sido asociadas, por separado, a una variedad de resultados de interés para las organizaciones (p.ej., mejor satisfacción con el trabajo, compromiso laboral, eficacia organizacional percibida, desempeño, menor intención de abandono, menor absentismo), salud, relaciones interpersonales (consultar los siguientes trabajos Azanza, Domínguez, Moriano y Molero, 2014; Bandura, 1988; Luthans y Youssef, 2004; Luthans *et al.*, 2007a; Luthans, Norman, Avolio y Avey, 2008; Luthans y Youssef, 2007; Youssef y Luthans, 2007).

Con respecto a la confianza se ha señalado que, es extremadamente difícil pensar positivamente y mantener la esperanza y el optimismo si la persona está plagada de dudas sobre la capacidad de influir en los acontecimientos y si está convencida de la inutilidad de su esfuerzo. De hecho, estudios empíricos confirman que el optimismo, el pensamiento positivo sobre el futuro, el balance hedónico (afecto positivo que excede el afecto negativo) y la satisfacción con la vida están enraizados en un sentido de eficacia personal (y colectiva). Cuanto más fuerte es la autoeficacia percibida, más positivo es el enfoque hacia la vida y mayor es la satisfacción (Bandura, 2011).

Respecto de las fortalezas, los investigadores han separado las fortalezas en dos tipos (Stone y Parks, 2018). El primer tipo corresponde a las fortalezas del carácter, que son cualidades que los individuos poseen como los rasgos de carácter o el temperamento (p.ej., clasificación VIA; Peterson y Seligman, 2004). El segundo tipo corresponde a los



talentos (p.ej., Clifton *Strengths Finder*; The Gallup Organization, 1999, citado en Parks y Biswas-Diener, 2013), que son cualidades que los individuos poseen como aptitudes o habilidades (Park, Peterson y Seligman, 2004; Parks y Biswas-Diener, 2013)

Las intervenciones basadas en fortalezas han utilizado ambos tipos (rasgos del carácter y talentos), aunque los investigadores tienden a enfocarse más en las fortalezas del carácter (Stone y Parks, 2018). No obstante, ambas comparten la hipótesis que trabajar en las fortalezas, en lugar de las debilidades, produce mayores beneficios para el individuo; y ambas se basan en un enfoque cerrado para la identificación de fortalezas (fortalezas predeterminadas en un cuestionario o inventario), en lugar de uno abierto (las fortalezas no están especificadas *a priori*) (consultar Quinlan, Swain y Vella-Brodrick, 2012).

El fundamento inicial para las intervenciones de fortalezas del carácter fue que el uso de las propias fortalezas es atractivo y satisfactorio, en consecuencia, su desarrollo debería llevar a una mayor participación y logro, y así mejorar el bienestar. En términos generales, una intervención basada en fortalezas es un proceso diseñado para identificar y desarrollar fortalezas en una persona o grupo. Las intervenciones estimulan al individuo a desarrollar y usar sus fortalezas, cualesquiera que sean; y su objetivo es promover el bienestar u otros resultados deseados (Quinlan *et al.*, 2012). Sobre diversas variantes de intervención en fortalezas consultar: Niemiec (2013), Parks y Biswas-Diener (2013), Quinlan *et al.* (2012), y Seligman *et al.* (2005).

En relación con lo anterior, el Inventario VIA de Fortalezas Personales (*Values in Action Inventory of Strengths*, Peterson y Seligman, 2004) se basó en una revisión de rasgos del carácter histórica y universalmente valorados, y define las fortalezas psicológicas o del carácter como rasgos moralmente valorados cuyo uso contribuye a la realización y a la felicidad. Peterson y Seligman (2004) conciben las fortalezas del

carácter de manera similar a los rasgos de personalidad, esto es, como diferencias individuales duraderas que se manifiestan en pensamientos, sentimientos y comportamientos, en diversos grados entre las diferentes personas. Sin embargo, son diferentes por el valor moral y cultural que poseen. En este sentido, las fortalezas del carácter capturan esas cualidades que representan lo mejor de las personas, así como también capturan su potencial para contribuir al mundo alrededor de ellas y lograr el bienestar (Peterson y Seligman, 2004).

Las intervenciones que adoptan esta clasificación de 24 fortalezas están centradas en el uso de las principales fortalezas, y su objetivo es medir su desarrollo e influencia en el bienestar (Seligman *et al.*, 2005). Las intervenciones en fortalezas del carácter tienen la siguiente estructura (similar a otros tipos): a) evaluar/identificar las fortalezas de la persona, a través de cuestionario VIA-IS, el cual mide 24 fortalezas del carácter, ordenadas bajo seis virtudes (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza, trascendencia), b) proporcionar los resultados (p.ej., las cinco fortalezas características), c) animar a las personas a utilizarlas más a menudo (o utilizarlas de una manera novedosa), desarrollando un plan de acción, en contextos determinados.

Respecto del efecto de las intervenciones en fortalezas, un estudio realizado por Seligman *et al.* (2005), demostró que dos intervenciones en fortalezas, de una semana, fueron eficaces para aumentar la felicidad. La modalidad “usar una fortaleza característica de una forma novedosa” tuvo efectos sobre la felicidad al mes de seguimiento (no se obtuvieron mejoras en el post), y estos efectos permanecieron hasta los seis meses de seguimiento. La modalidad “usar una fortaleza característica de manera más frecuente” tuvo efectos en la felicidad solo en el posttest.

Los beneficios de las fortalezas parecen provenir de su uso, en lugar de la mera identificación, con mayores efectos encontrados para aquellos que continuaron los

ejercicios más allá de la semana requerida. Estos resultados van en la línea del *modelo de bienestar sostenible* de Lyubomirsky *et al.* (2005) y del *modelo de actividad positiva* de Layous y Lyubomirsky (2014), quienes establecen que ser feliz implica realizar una actividad con esfuerzo continuado.

Niemiec (2013) señaló que las fortalezas han sido consistentemente asociadas a satisfacción vital, salud y bienestar, logro académico y menores problemas psicológicos (p.ej., ansiedad y depresión). Recientemente, Stone y Parks (2018) también han mencionado que las intervenciones en fortalezas se relacionan con beneficios, tales como, mayor bienestar subjetivo y resiliencia. Cabe mencionar que, Quinlan *et al.* (2012), en una revisión de ocho estudios (en población no clínica), en los cuales se examinó el efecto de intervenciones en fortalezas, señalaron que hasta ahora se han obtenido tamaños de efecto de magnitud baja a moderada. A pesar de estos resultados, se ha demostrado que las intervenciones basadas en fortalezas pueden producir efectos de manera consistente. Sin embargo, también mencionaron que las magnitudes del efecto encontrados podrían aumentar si este tipo de intervención se aplica en concierto con otras estrategias, como parte de un programa más amplio, y la necesidad de considerar el entorno de la intervención.

Otros dominios también se están convirtiendo en áreas populares de interés entre los investigadores (Stone y Parks, 2018). Para efectos de este trabajo, cabe mencionar las intervenciones en perdón, las cuales están centradas en la decisión de *dejar ir* los sentimientos negativos de enojo, resentimiento y dolor hacia otro individuo por haberse comportado de una manera que se percibía como ofensiva (Stone y Parks, 2018). En consecuencia, las intervenciones basadas en perdón pueden reducir los pensamientos y sentimientos negativos y aumentar los pensamientos y sentimientos positivos acerca de un transgresor, aumentar la autoeficacia del perdón (perdón sin presión externa), e incluso

aumentar la probabilidad de que el perdón se generalice a nuevas situaciones (Stone y Parks, 2018).

El perdón recientemente se está considerando como una práctica positiva deseable en las organizaciones, por los eventuales resultados que conlleva. El abordaje del perdón (evitar culpar y perdonar errores) se enmarca dentro del amplio campo del conocimiento organizacional positivo. Cameron *et al.* (2011), en su intervención organizacional, reportaron que las prácticas positivas (entre ellas el perdón y la gratitud) tuvieron un efecto significativo en la efectividad organizacional (evaluada con variables *proxies* – como clima organizacional- en función del tipo de organización: empresa privada – indicadores de desempeño financiero- v/s servicio público –satisfacción organizacional general). A su vez, al igual que Quinlan *et al.* (2012), los autores recomendaron que las prácticas se apliquen en conjunto para maximizar su efecto.

### *3.1.3. Moderadores de las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva.*

Respecto de los *moderadores*, según Lyubomirsky *et al.* (2005), un fenómeno que se debe tener en cuenta a la hora de aplicar una intervención psicológica basada en psicología positiva es la *adaptación* o *rutina hedónica* (*hedonic treadmill*, concepto que viene de la teoría de la adaptación a los eventos buenos o malos, de Brickman y Campbell, 1971, citado en Lyubomirsky *et al.*, 2005; para más detallar consultar Diener, Lucas y Scollon, 2006), la cual sugiere que cualquier ganancia en felicidad es solo temporal, ya que los humanos se adaptan rápidamente al cambio. Así, aunque nuevas circunstancias pueden hacer que las personas, temporalmente, se vuelvan más felices o más tristes, éstas se adaptan rápidamente en respuesta a estímulos que son constantes o repetidos, y el

efecto de las nuevas circunstancias sobre la felicidad disminuye rápidamente o incluso desaparece por completo (Lyubomirsky *et al.*, 2005).

Ahora bien, aunque la adaptación hedónica indudablemente constriñe los efectos inductores de la felicidad de las actividades intencionales, tal como lo hacen los factores circunstanciales (p.ej., comprarse un auto nuevo), este efecto de adaptación, de acuerdo con los hallazgos de Sheldon y Lyubomirsky (2006), es más débil en el caso de las actividades intencionales. En esta línea, las actividades, cuando se practican utilizando tiempos y variaciones óptimas (ver Layous y Lyubomirsky, 2014; Lyubomirsky y Layous, 2013), pueden proporcionar aumentos duraderos en el bienestar que no desaparecen por completo con el paso del tiempo (Lyubomirsky *et al.*, 2011). A su vez, diversos autores han señalado que se pueden potenciar los resultados de intervenciones cuando se incluyen diferentes prácticas/actividades positivas, en lugar de aplicarlas de manera aislada (Cameron *et al.*, 2011; Luthans *et al.*, 2006; Page y Vella-Brodrick, 2013; Sin y Lyubomirsky, 2009), ya que exponer a los participantes a diversas actividades proporciona una sensación de variedad (Page y Vella-Brodrick, 2013), contrarrestando la adaptación hedónica (Sheldon *et al.*, 2012). En esta línea, Layous y Lyubomirsky (2014) indicaron que, si un individuo tiene la intención de ser más feliz practicando solo una actividad (p.ej., contar bendiciones) durante varias semanas o meses, es probable que se canse de la actividad con el tiempo, experimentando menos emociones positivas y más débiles cada semana posterior a la realización de la actividad. Es más, un estudio con voluntarios encontró que las personas experimentaron un mejor estado de ánimo y felicidad general si practicaban múltiples actividades en lugar de solo una (Parks *et al.*, 2012, Estudio 3).

Con respecto al *tiempo*, Sin y Lyubomirsky (2009), en su meta-análisis sobre intervenciones psicológicas positivas, demostraron que cuanto más larga sea la

intervención, mayor será el aumento en el bienestar. Cabe mencionar que, la mayoría de las intervenciones integradas en el meta-análisis tuvieron una duración que osciló entre 4 y 10 semanas.

La *dosis* es otra variable que se ha señalado, y que también se ha tenido en cuenta en este trabajo. De acuerdo con el trabajo de Lyubomirsky *et al.* (2005), cuando las actividades eran realizadas una vez a la semana eran relativamente más efectivas que actividades que debían realizarse todos los días. Estos hallazgos proporcionan una orientación útil sobre todo cuando las actividades positivas deben aplicarse en lugar de trabajo (y registrarlas en una bitácora o protocolo), en el cual una dosis mayor podría generar la sensación de molestia o incomodidad al interferir con las obligaciones laborales, máxime en períodos de sobrecarga laboral, como es el caso de los servicios de salud, o de los servicios en general.

El *apoyo social* (Layous y Lyubomirsky, 2014) también es una variable que podría afectar los resultados. Este se puede entender como la percepción de apoyo (en lugar del apoyo real), a través de retroalimentación escrita, el contacto que se da en la intervención cuando ésta se realiza grupalmente, etc. En la revisión de Quinlan *et al.* (2012), se encontró que las intervenciones que informaron tamaños del efecto más grandes fueron aquellas en que la intervención duró más tiempo y hubo contacto interpersonal (retroalimentación de las actividades). Los autores detallaron que las intervenciones en fortalezas y el entorno grupal pueden trabajar juntas para influir en el bienestar o pueden constituir fuerzas opuestas. Es así que, las intervenciones en fortalezas pueden mejorar las relaciones y el entorno grupal más amplio, pero también las relaciones y la cultura pueden moderar la capacidad de una intervención en fortalezas para mejorar el bienestar de un individuo.

Entre otras variables moderadoras se ha señalado (para más detalles ver Layous y Lyubomirsky, 2014) *conocer el objetivo del estudio*, vale decir, qué se espera lograr con la intervención. Se ha visto que cuando los participantes son conscientes del propósito de las actividades, y además están motivados y con expectativas para conseguir dicho propósito (es decir, motivación inicial y expectativas positivas), se obtienen efectos más fuertes y duraderos (Seligman *et al.*, 2005) que cuando no se les informa (Lyubomirsky *et al.*, 2005).

También se ha señalado el *esfuerzo continuado*, vale decir, trabajar sostenidamente en la realización de la actividad. Se ha demostrado que cuando las personas invierten más esfuerzo durante la práctica de la actividad se obtienen mejores resultados que quienes no lo hacen (Chancellor, Layous y Lyubomirsky, 2015; Cohn y Fredrickson, 2010).

Otra variable moderadora es que la *actividad o intervención sea legítimamente efectiva* (Lyubomirsky *et al.*, 2011). Los autores encontraron que la persona tiene que participar haciendo “lo correcto”, además de simplemente creer o esperar que será efectivo. Algo similar ocurre con el esfuerzo sostenido, el esfuerzo importa pero solo cuando se está haciendo “lo correcto”.

#### *3.1.4. Mediadores de las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva.*

Respecto de los mecanismos que explican el bienestar experimentado (es decir, *variables mediadoras*) se ha señalado que mediante la puesta en práctica de actividades intencionales se genera una acumulación de pequeñas experiencias positivas (proceso *bottom-up*), y un sentido de significado global y propósito (proceso *top-down*)

(Lyubomirsky *et al.*, 2005). Adicionalmente, Layous y Lyubomirsky (2014) desarrollaron un modelo sobre los mecanismos que subyacen al éxito de las intervenciones basadas en actividades positivas (también *modelo de actividad positiva*). Dentro de las variables mediadoras, los autores han teorizado que incitar a las personas a realizar actividades positivas (p.ej., practicar el optimismo, escribir cartas de gratitud, usar fortalezas, entre muchos otros) los llevará a tener más emociones positivas, cogniciones positivas, conductas positivas y/o satisfacer necesidades psicológicas básicas o fundamentales (tales como, la autonomía, competencia y la conexión social, pertenecientes a la *teoría de autodeterminación* de Ryan y Deci, 2000), lo cual, a su vez, aumentará el nivel de bienestar. En términos más específicos, la satisfacción de estas necesidades facilita la motivación intrínseca, lo que promueve el bienestar (Ryan y Deci, 2000). De acuerdo con Layous y Lyubomirsky (2014) y Layous (2018), estudios preliminares han proporcionado evidencia para cada uno de los mediadores mencionados.

Las intervenciones basadas en psicología positiva también han sido asociadas a un cambio en la atención (cambio cognitivo) hacia una mirada más positiva, facilitando, de esta manera, un sesgo positivo en el procesamiento de la información, lo cual lleva a un incremento en las emociones positivas (Wellenzohn, Proyer y Ruch, 2016). En el caso del optimismo (entendido como estilos atribucionales), desde una perspectiva cognitiva del bienestar, éste no se refiere exclusivamente a procesos atencionales, sino que el énfasis está puesto sobre procesos específicos de interpretación (*construal* o *appraisal*) que influyen en el bienestar (Margolis y Lyubomirsky, 2018).

Otro mecanismo, que se relaciona con los anteriormente mencionados, es el efecto amplificador asociado a las emociones positivas, generadas a través de prácticas positivas, que traen como resultados mejoras en el funcionamiento cognitivo y relaciones



interpersonales entre los miembros de la organización (Cameron *et al.*, 2011). Esto va en la misma línea de la hipótesis de ampliación y construcción de Fredrickson (2001).

La *teoría de la ampliación y construcción de emociones positivas* de Fredrickson (1998, 2001), sostiene que todas las emociones positivas, aunque sean fenomenológicamente distintas y fugaces, tienen en común la capacidad de ampliar la atención, cognición y repertorios de comportamientos de las personas, además tienen la capacidad de construir recursos duraderos -físicos, intelectuales, sociales y psicológicos (ver Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek y Finkel, 2008; ver también Cohn y Fredrickson, 2010)-, que ayudan a las personas a afrontar episodios de crisis. De acuerdo con esta teoría, las emociones positivas desempeñan un papel funcional en el sentido que amplían la conciencia, lo cual construye habilidades y recursos (Margolis y Lyubomirsky, 2018).

Esta teoría implica que el bienestar tiene una influencia en la atención, esto es, las emociones positivas que se experimentan generan un cambio en el tipo información o estímulos que se seleccionan, y que luego se procesan. Dicho esto, la teoría de Fredrickson establece, a través de sólido apoyo empírico, que las emociones positivas promueven muchos resultados deseables más allá de simplemente sentirse bien. A diferencia de las emociones negativas, que están destinadas a reducir la atención para manejar una amenaza inmediata, las emociones positivas indican a las personas que se encuentran seguras (sin amenazas) para explorar y expandir sus horizontes, lo cual puede afectar sus vidas positivamente en el largo plazo, a través de procesos recíprocos, es decir, espirales ascendentes (*upward spirals*) (Layous, 2018). En síntesis, esta ampliación y construcción conduce a espirales ascendentes de crecimiento, ayudando a aumentar los niveles de bienestar y mejorar el funcionamiento (Fredrickson, 2001).

Lambert, Finchman y Stillman (2012) han señalado que, tanto el cambio en el foco atencional como las emociones positivas son mecanismos que pueden actuar ya sea de

manera independiente o conjunta. Por ejemplo, los autores, en una serie de siete estudios informaron dos mecanismos independientes que daban cuenta de la relación entre gratitud y depresión. Por una parte, el replanteamiento positivo, esto es, enfocar la atención en los aspectos positivos de un evento pasado genera que este sea interpretado de una manera más favorable. Por otra parte, las emociones positivas. A su vez, ambos mecanismos también operaron de manera conjunta.

Además de los mecanismos internos, también se ha señalado, en el contexto de las intervenciones en fortalezas (concretamente cuando se exhiben frente a otra persona), que los mecanismos sociales (p.ej., la retroalimentación positiva por el uso de la fortaleza) también podrían estar operando en la mejora del bienestar. En este sentido, el efecto de las fortalezas en el bienestar de las personas “puede ocurrir tanto *dentro de nosotros* como *entre nosotros*” (Quinlan *et al.*, 2012, p. 1.158). En consecuencia, es razonable esperar que estos mecanismos sociales también operen en intervenciones con componentes sociales, como, por ejemplo, la “visita de gratitud”.

En la misma línea de lo anterior, Page y Vella-Brodrick (2013) mencionaron que la entrega de una intervención en grupos pequeños permite a los participantes compartir sus experiencias a través del intercambio entre iguales, lo cual es congruente con investigaciones previas que han evidenciado que hablar con otros es un vehículo importante para capitalizar y saborear experiencias positivas, lo que a su vez beneficia el bienestar; hablar de experiencias positivas –lo cual generalmente implica la expresión de emociones positivas- también puede beneficiar a otros miembros del grupo a través del contagio emocional. Finalmente, al aplicar la intervención de manera grupal se está aprovechando una fortaleza clave, esto es, fomentar las relaciones sociales (Page y Vella-Brodrick, 2013), lo cual tiene un efecto positivo sobre el bienestar (Park *et al.*, 2013).

## **3.2. Habilidades Sociales**

### *3.2.1. Importancia general, antecedentes históricos y bases teóricas.*

Según Baumeister y Leary (1995), la muy antigua afirmación de Aristóteles respecto que el hombre es un animal social ha recibido apoyo, ya que la evidencia disponible muestra que las personas tienen una necesidad fundamental por relaciones sociales cercanas, que están programadas biológicamente para encontrar a otros seres humanos como los objetos más importantes del mundo, y que el sistema fisiológico humano es altamente responsivo a las interacciones sociales positivas (Heaphy y Dutton, 2008).

Evidencia reciente, proveniente de la neurociencia social, ha puesto de manifiesto que nuestros cerebros están cableados para las relaciones sociales, que la necesidad de conexión con otras personas es aún más fundamental, más básica, que la de alimento o refugio, y que dicha necesidad de cercanía y conexión es el factor principal que está detrás de nuestro comportamiento (Lieberman, 2013). Es así que las personas tienen la necesidad de pertenecer, de tener relaciones sociales de calidad y de encajar (Rosales, 2016). En el lugar de trabajo, las interacciones sociales son cruciales por sus efectos a nivel individual y organizacional (Chancellor, Layous, Margolis y Lyubomirsky, 2017). Es más, dado que el trabajo suele ocupar la mayor parte del tiempo de la vida de las personas adultas, las conexiones y relaciones que se establecen en él adquieren un valor crucial, difícilmente sustituible por otras actividades en otros ámbitos vitales (Alcover, 2016).

Se ha comprobado que las relaciones sociales cercanas tienen efectos a nivel cognitivo (procesamiento de la información) y afectivo (emociones) (consultar revisión de Baumeister y Leary, 1995). A nivel fisiológico, la evidencia proveniente de dos

revisiones puso de manifiesto que las relaciones sociales caracterizadas por apoyo social se asociaron a mejor funcionamiento del sistema cardiovascular, inmunitario y endocrino (Uchino, 2006; Uchino, Cacioppo y Kiecolt-Glazer, 1996). Estos mismos resultados se encontraron en el área del trabajo. Heaphy y Dutton (2008), en su revisión, demostraron que las interacciones sociales positivas en el trabajo se asociaron, con efectos a corto y largo plazo, a un mejor funcionamiento del sistema cardiovascular, inmunitario y endocrino. La revisión de Baumeister y Leary (1995) también alude a la asociación entre relaciones sociales y bienestar en un sentido más amplio, pero es en la revisión de Diener y Seligman (2004) donde se menciona que la asociación entre relaciones sociales y bienestar (p.ej., satisfacción vital, salud mental) es fuerte. Según Diener y Seligman, la evidencia sugiere que la influencia es recíproca, vale decir, que es plausible plantear una relación causal bidireccional. Esta asociación ha sido confirmada por la línea de investigación desarrollada por Lieberman, quien ha señalado que las conexiones sociales es uno de los mejores predictores de la felicidad y el bienestar, y que el dolor/placer social activa las mismas zonas cerebrales que el dolor/placer físico (Lieberman, 2013).

Sumado a lo anterior, Diener y Oishi (2005) han mencionado que los hallazgos de la línea de investigación sobre relaciones sociales, desarrollada por Gottman, ha evidenciado que para mantener dichas relaciones en una zona positiva es necesario dar cumplidos, ayudar con tareas, interactuar en conversaciones interesantes, etc., con nuestros amigos, familiares y colegas. Como se puede observar estas acciones tienen directa relación con el campo de las habilidades sociales y su entrenamiento. Es más, Diener y Oishi (2005) han señalado la necesidad de trabajar en las habilidades sociales, ya que las relaciones positivas se basan en la calidad de las interacciones, siendo las habilidades sociales los componentes esenciales de las relaciones positivas (Segrin y Taylor, 2007). En esta línea, Lieberman (2013) otorga un lugar relevante a las habilidades

sociales, y su entrenamiento, en las organizaciones, sobre todo en aquellos que ocupan posiciones de liderazgo.

De acuerdo con Ovejero (1990), las habilidades sociales (HHSS), aunque con otras denominaciones, han sido estudiadas desde 1930, principalmente desde la psicología social, cuando se investigaban variados aspectos de la conducta social de los niños, tal como, la asertividad (p.ej., Jack, 1934; Murphy, Murphy y Newcomb, 1937; Page, 1936; Williams, 1937, citados en Ovejero, 1990). Una limitación de dichos estudios era su excesivo enfoque mentalista o cognitivista, otorgando gran peso a las variables internas a la hora de explicar la conducta social de los niños, por lo que las variables ambientales quedaron relegadas a un plano secundario (aunque sí las tenían en cuenta). Con el advenimiento de los teóricos neo-freudianos, adherentes al psicoanálisis social, dicha perspectiva cambió, al inclinarse por un modelo interpersonal de la personalidad y de las habilidades sociales, aunque el foco no estaba en la enseñanza de nuevas competencias sociales, sino en una reconstrucción interpretativa de experiencias tempranas, dado que la conducta interpersonal problemática se consideraba una consecuencia de un trastorno evolutivo más básico (p.ej., ausencia de relaciones padre-hijo). Los estudiosos de aquel tiempo constituyeron una base importante para el campo de las habilidades sociales, y en esta base la psicología social ocupó un lugar destacado (Ovejero, 1990).

Es en la década de los setenta cuando el término *habilidades sociales* se consolida, se establecen sus bases teóricas y conceptuales y se comienza a generar investigación dirigida tanto a su evaluación como al diseño y aplicación de programas de intervención para su mejora (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008). Entre los investigadores destacados de aquella época se pueden mencionar a Argyle y sus discípulos de la escuela de Oxford del Departamento de Psicología Social, en 1967, donde formularon un modelo de

competencia social, que se basaba en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras, incorporándose luego las señales no verbales (Ovejero, 1990); y también los trabajos de Wolpe, en 1977, en Estados Unidos, sobre entrenamiento asertivo, pero desde una orientación clínica (Lacunza, 2012). Como se puede ver, la psicología social tuvo un fuerte influjo en el campo de las HHSS y su entrenamiento.

En relación a la figura de Argyle, éste es considerado uno de los pioneros en la investigación de las HHSS (Del Prette y Del Prette, 2010). Originalmente Argyle conceptualizó las HHSS como una analogía a las habilidades motoras involucradas en la interacción hombre-máquina, reconociendo sus diferencias (Del Prette y Del Prette, 2010). Respecto de la relación hombre-hombre, el término *interacción* se complementó con el término *social*, como una forma de dejar fuera cualquier otro intercambio entre el individuo y el ambiente. Otra diferencia se relacionó con la variabilidad conductual, la cual es mayor en la interacción entre personas, en comparación con el desempeño motor (Del Prette y Del Prette, 2010). Con el objetivo de explicar los procesos de interacción entre personas, Argyle, en 1967, recurrió a las nociones y conceptos del análisis conductual, como por ejemplo, a los principios del refuerzo y castigo, y a otros conceptos basados en un enfoque cognitivista, tales como percepción social, rol social y afiliación (Del Prette y Del Prette, 2010). Estas contribuciones se cristalizaron en su modelo explicativo del funcionamiento de las HHSS, y a la par de dichos desarrollos teóricos Argyle y sus colaboradores elaboraron un conjunto de técnicas que configuraron los entrenamientos en habilidades sociales (*social skills training*), emprendiendo diversas aplicaciones a la formación de profesionales de la salud, directivos, docentes, etc. (Gil, 1998).

Por otra parte, Méndez-Carrillo, Olivares-Rodríguez y Ros-López (2001) han señalado que, respecto del origen del movimiento de las HHSS, pero desde el área clínica

no social, derivada de la terapia de conducta, se pueden citar los trabajos de Salter en 1949, con la publicación de su libro *Conditioned reflex therapy*. Salter fue el primero en explicar las ventajas y otorgar una descripción de la conducta asertiva. Tiempo después, Wolpe, en 1958, basado en las ideas de Salter, acuñó por primera vez el término “conducta asertiva”, siendo el precursor del entrenamiento en habilidades sociales, en el marco de la modificación de conducta. Otras fuentes lo constituyen los trabajos que incluyen estrategias terapéuticas similares al entrenamiento en habilidades sociales desde perspectivas diferentes a la terapia de conducta. Entre ellos se tiene a Moreno, en 1946, quien empleó variaciones de psicodrama (juego de roles), el cual facilitaría relaciones personales y comportamientos sociales más efectivos; Kelly, en 1955, con su *terapia de papel fijo*, el cual se basaba en la representación de papeles distintos a los del cliente (p.ej., imaginar que no presenta ansiedad o inadaptación), de este modo el sujeto podía percibir cómo reaccionan los demás cuando se comporta de un modo diferente (Méndez-Carrillo *et al.*, 2001). Cabe mencionar que, desde luego, hay más autores que han aportado a este campo, tanto desde el área clínica como desde la psicología social (para una revisión detallada consultar Ovejero, 1990).

Respecto de sus bases teóricas, el campo de las HHSS, y su entrenamiento, se fundamentan en la conjunción de los aportes de la psicología social, la terapia y modificación del comportamiento y la teoría del aprendizaje social. La psicología social afirma que la mayoría de los déficits en habilidades comportamentales son déficits interpersonales, y que estos déficits se manifiestan interpersonalmente. En concreto, el aporte de la psicología social al área de las HHSS está en el análisis de las relaciones interpersonales (Ovejero, 1990).

La terapia conductual, por su parte, señala que entrenar a la gente (individuos o grupos) a aprender nuevas destrezas sociales genera que las prácticas inadecuadas sean reemplazadas por habilidades nuevas y más adecuadas (Ovejero, 1990).

La teoría del aprendizaje social señala que la adquisición de HHSS sería el resultado de varios mecanismos o principios de aprendizaje, a saber: resultado de experiencias observacionales, consecuencia del refuerzo, efecto del *feedback* interpersonal, y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (León y Medina, 1998).

### 3.2.2. *Qué son las habilidades sociales y niveles de análisis.*

Respecto de su definición conceptual, la habilidad social se entiende como “*la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva*” (León y Medina, 1998, p. 15). Respecto de esta definición, los León y Medina aclaran que estas conductas se pueden adquirir mediante entrenamiento (se aprenden), se exhiben dentro de contextos sociales específicos, y que su efectividad se relaciona con que las conductas tengan impacto social, es decir, un resultado interpersonal positivo (p.ej., que las conductas resulten deseables, satisfactorias y agradables para el resto y para sí mismo) o que se logren objetivos. También deben ser apropiadas, en el sentido que no violen las normas sociales.

El reconocimiento de la especificidad de las HHSS, esto es, que algunos comportamientos pueden contribuir a la competencia social en una situación o cultura determinada pero no en otra, ha llevado a varios intentos de elaboración de taxonomías de habilidades, de mayor o menor alcance, siendo Argyle el primero en hacer una



propuesta, como forma de encaminar la investigación y análisis del comportamiento social. No obstante la diversidad de taxonomías, un análisis de éstas permite identificar al menos tres ejes bajo los cuales pueden ser agrupadas: a) *etapas del desarrollo*: se consideran HHSS en la infancia y en la adolescencia, la vida adulta y la tercera edad; b) *roles sociales*: se consideran HHSS conyugales, profesionales, educativas, parentales, etc.; y c) el tercer eje se centra en las *tareas interactivas* tales como, la identificación de HHSS académicas, de negociación, de resolución de problemas, relaciones de amistad (para más detalles consultar Del Prette y Del Prette, 2008, p. 518).

Otro aspecto relacionado con las HHSS son los niveles de análisis, el cual resulta de interés no solo porque delimita el nivel de concreción al cual está referida la evaluación de una determinada habilidad social (Caballo y Buela, 1988), sino también porque tiene implicaciones en el diseño de programas de entrenamiento, específicamente para la fase de *planificación*, es decir, qué se entrenará.

La concepción conductista de las HHSS ha señalado dos niveles de análisis (Caballo y Buela, 1988): molecular y molar. El nivel *molecular*, refiere a componentes conductuales específicos y observables de las HHSS (p.ej., número de movimientos de piernas, frecuencia de gestos, cantidad de segundos de contacto ocular). Una cuestión de interés es qué elementos moleculares constituyen un comportamiento molar específico. Los componentes son seleccionados en base a su validez aparente, que varían de un autor a otro, sin tener criterios empíricos para la selección de los elementos componentes (Caballo y Buela, 1988; León y Medina, 1998).

Por otra parte, el nivel *molar* considera dos o más elementos componentes de las HHSS y a sus interacciones a la hora de configurar la capacidad de actuar con efectividad en una clase de situaciones (p.ej., entrevista laboral, defensa de derechos, habilidad heterosocial). El foco está en evaluaciones generales y subjetivas, utilizándose escalas

sobre el efecto del comportamiento del sujeto en los demás, vale decir, esta evaluación tiende a corresponderse mejor con un criterio externo, por lo que su confiabilidad es menor que en la evaluación molecular. Uno de los problemas asociados a este nivel se relaciona con la falta de criterios que indiquen qué es lo que se hace bien o mal, o si la persona se está enfocando en el efecto social de la respuesta o su reacción personal hacia un tipo de situación. Este nivel es propio del entrenamiento asertivo (Caballo y Buela, 1988; León y Medina, 1998).

De manera alternativa, hay un tercer nivel *intermedio* que tiene en cuenta los mejores aspectos de los juicios globales y de las medidas moleculares, vale decir, que considera tanto la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta como también la especificidad metodológica de su evaluación (Caballo y Buela, 1988; León y Medina, 1998). Debido a las ventajas asociadas a este nivel, se ha recomendado su consideración (León y Medina, 1998). Este nivel fue el que se adoptó en este trabajo.

### *3.2.3. Habilidades sociales en el trabajo y en las organizaciones.*

Las HHSS se han aplicado en diversas áreas, problemas, situaciones y poblaciones. En función del ámbito de intervención, las HHSS se han utilizado en contextos, tales como, clínico, de la salud, educativo, organizacional y laboral, (Méndez-Carrillo *et al.*, 2001), cuyo objetivo ulterior ha sido mejorar la calidad de vida y bienestar de las personas (Gil *et al.*, 2013), e incluso de nuestra sociedad (León-Rubio y Cantero-Sánchez, 2013).

El enfoque de las HHSS se ha aplicado al área del trabajo y de las organizaciones desde los inicios de los años ´50, casi en paralelo a los trabajos de Argyle y Wolpe, específicamente en el entrenamiento de habilidades de supervisión, a raíz de algunos

estudios de campo realizados por la Universidad de Michigan y el estado de Ohio, sobre estilos de liderazgo eficaz (p.ej., consideración) (Ovejero, 1990). Desde ese entonces se elaboraron diversos programas de formación en los que el desarrollo de HHSS se consideraba fundamental (Gil, 1998). Cabe señalar que su campo de aplicación se ha extendido a diversas temáticas, tales como, selección de personal, prácticas organizacionales, integración de minorías y el empleo, formación y desarrollo de liderazgo (Gil *et al.*, 2013).

Hoy en día la necesidad de una fuerza laboral que cuente con adecuadas HHSS es cada vez mayor, pues se ha reconocido que la eficacia y éxito organizacional no dependen solo de las habilidades técnicas o de la motivación laboral, sino también de las habilidades sociales de sus recursos humanos (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014), debido a que se ha evidenciado que las HHSS son un componente crítico para el trabajo en equipo, la resolución de conflicto y para trabajar de manera más coordinada, cooperativa e integrada con los otros, etc. (Morgeson, Reider y Campion, 2005). A su vez, el incremento de la economía basada en servicios pone en un lugar destacado a las relaciones sociales, ya que son uno de los medios por los cuales se hace gran parte del trabajo (Ragins y Dutton, 2007; Rosales, 2016).

En la línea de lo anterior, los cambios en el mercado del trabajo también han tenido un efecto en otorgar un lugar importante a las HHSS a la hora de lograr un desempeño exitoso. Por ejemplo, en EEUU los trabajos que requieren altos niveles de interacción social crecieron casi un 12% (Deming, 2017).

También se debe mencionar que la preocupación, cada vez mayor, por la salud y el bienestar de los trabajadores es otra fuente que ha hecho aumentar la necesidad de incorporar las HHSS en las organizaciones. Así se tiene que en Chile, desde el año 2015, todas las empresas tienen el mandato de identificar la presencia y el nivel de exposición

a riesgos psicosociales de sus trabajadores, y de diseñar y ejecutar acciones específicas a partir de los problemas detectados (Asociación Chilena de Seguridad, 2013). Dentro de los riesgos psicosociales que se evalúan están las dimensiones psicosociales de *calidad de la relación con los superiores y calidad de la relación con los compañeros de trabajo*, donde las HHSS y su entrenamiento tienen mucho que aportar, ya que estos riesgos psicosociales tienen un fuerte componente interpersonal inadecuado (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

Otro caso del creciente requerimiento de HHSS se puede encontrar en el proyecto “Europa 2020”, el cual tiene como objetivo convertir a la Unión Europea en una economía sostenible que genere empleo, productividad y desarrollo a partir de organizaciones saludables. Para abordar este desafío se deben desarrollar diversas habilidades y competencias sociales e interpersonales que fomenten el bienestar subjetivo y psicológico de los trabajadores, entre otros (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

Las HHSS también han sido reconocidas como un recurso importante para quienes ocupen posiciones de liderazgo. En este sentido, estudios empíricos han evidenciado que las HHSS, específicamente las habilidades comunicacionales, tienen un papel destacado en la efectividad del liderazgo (R. Riggio y Reichard, 2008; R. Riggio, H. Riggio, Salinas y Cole, 2003). Además, dentro de las funciones del liderazgo se encuentra el promover un ambiente caracterizado por relaciones de apoyo y cooperación, siendo los líderes quienes más influyen en las relaciones entre los miembros de su equipo/unidad. Las HHSS también han sido señaladas como recursos críticos para establecer relaciones adecuadas entre compañeros de trabajo (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

Dentro de las HHSS relevantes para el contexto del trabajo y de las organizaciones, reportadas en la literatura, se encuentran: empatía, asertividad (defender derechos, hacer críticas, realizar halagos), trabajo en equipo, coordinación, persuasión,

ayudar a otros, negociación, escucha activa, solución de problemas, entre otras (Gil, 1998; Gil *et al.*, 1998; León Rubio, Jarana-Expósito y Blanco-Abarca, 1991; León-Rubio *et al.*, 2013; Lieberman, 2013; Moreno-Jiménez *et al.*, 2014; Morgeson *et al.*, 2005; Payne, 2005; Marín-Sánchez y León-Rubio, 2001; Whetten y Cameron, 2005). En el campo del entrenamiento en HHSS se ha recomendado enfocarse en más de una habilidad con el fin de maximizar su efecto (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

#### *3.2.4. Entrenamiento en habilidades sociales.*

El entretenimiento en habilidades sociales ha concitado la atención de los expertos desde mediados el siglo XX, pero con un mayor énfasis desde comienzos del siglo XXI. Prueba de ello es la revisión sobre entrenamientos en habilidades sociales realizada por Gil *et al.* (2013), quienes analizaron las publicaciones sobre este tema para el período comprendido entre 1952 y 2012. En términos específicos, los autores manifestaron que para el período 2002-2012 se observó un incremento exponencial de estudios. Si bien los temas publicados en este lapso abarcaron todos los ámbitos de las ciencias sociales, hay un marcado énfasis en el área clínica y educativa, dejando un nicho para su aplicación en el área organizacional.

Las HHSS representan un amplio rango de habilidades que se encuentran abiertas al desarrollo (R. Riggio y Reichard, 2008). Si bien las HHSS pueden adquirirse en el ambiente natural (Kelly, 2013), al ser comportamientos aprendidos éstas pueden adquirirse o mejorarse a través de experiencias de aprendizaje adecuadas, tal como el entrenamiento en habilidades sociales (García-Saíz y Gil, 1995; Méndez-Carrillo *et al.*, 2001), donde el foco está puesto en un tipo de comportamiento específico, esto es, el comportamiento social (Del Prette y Del Prette, 2010).

Según Del Prette y Del Prette (2010) el entrenamiento en habilidades sociales es muy valorado por algunos autores, ya que sitúa el cambio y el desarrollo en una matriz social, destacando la naturaleza interactiva de los intercambios entre el individuo y el medio ambiente.

Mediante el entrenamiento en habilidades sociales, en el contexto del trabajo y de las organizaciones, se pueden abordar los siguientes objetivos: la mejora de las relaciones internas entre los miembros de la organización; la incorporación de personas pertenecientes a contextos culturales diferentes; la formación y dirección de equipos de trabajo eficientes; la creación de redes de contacto externas; el establecimiento de relaciones directas con proveedores, clientes y otros miembros de las otras organizaciones y de la sociedad (Gil, 1998).

En términos más específicos, el entrenamiento en habilidades sociales ha puesto el foco, por citar algunos, en: a) *El entrenamiento en habilidades para la formación de recursos humanos*. Las aplicaciones se han orientado al desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el desempeño de distintas funciones o profesiones, abarcando personas y organizaciones de todo tipo. Las aplicaciones se han centrado en profesionales de la salud, paraprofesionales, personal directivo (altos directivos, mandos medios y supervisores directos), líderes (comunitarios y políticos) y personal de atención de público, entre otros. b) *Habilidades de dirección y liderazgo* (para más detalles consultar Gil, 1998, pág. 192-198).

En términos generales, el entrenamiento en habilidades sociales se refiere a la descripción general de un método de cambio conductual que puede aplicarse a una gran variedad de habilidades interpersonales (Kelly, 2013). Más específicamente, el entrenamiento en habilidades sociales se entiende como “*un procedimiento de intervención que integra un conjunto de técnicas derivadas de las teorías del aprendizaje*

*social, de la psicología social, de la terapia de conducta y de la modificación de conducta, y que se aplica para que las personas adquieran habilidades que les permitan mantener interacciones más satisfactorias en las diferentes áreas sociales de su vida”* (García-Vera, Sanz y Gil, 1998, p. 70). Cabe señalar que el entrenamiento en habilidades sociales se puede aplicar de manera individual y grupal (Smith, Jordan, Flood y Hansen, 2010).

Según Kelly (2013) la teoría del aprendizaje social aplicada al desarrollo de habilidades, se basa en los principios del condicionamiento instrumental y operante. El enfoque operante enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta. Ahora bien, teóricos como Bandura, Rotter, Mischel y Meichenbaum elaboraron principios del aprendizaje para referirse a los efectos del aprendizaje vicario (modelado), las expectativas de índole cognitiva, el valor subjetivo del reforzamiento, la especificidad situacional de la conducta y el papel de las conductas cognitivas (autoverbalizaciones y autoinstrucciones) (Kelly, 2013).

El entrenamiento en habilidades sociales, desde la teoría del aprendizaje social, se basa en la noción que los mismos principios básicos del aprendizaje, que rigen la adquisición y mantenimiento de habilidades en el ambiente natural, se pueden incorporar a las intervenciones de entrenamiento en habilidades sociales (Kelly, 2013; Smith *et al.*, 2010). Entre los principios se pueden mencionar: reforzamiento positivo directo, experiencias de aprendizaje vicario u observacional, retroalimentación (*feedback* interpersonal), y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales (Kelly, 2013).

En relación con lo anterior, los principios que resultan críticos para cualquier entrenamiento en habilidades sociales son: 1) instrucciones y explicación del fundamento

teórico; 2) exposición a modelos; 3) oportunidad de práctica de habilidades manifiesta o ensayo conductual (p.ej., *role-play*, práctica semiestructurada, práctica no estructurada, ensayo informal de verbalización); 4) reforzamiento y retroalimentación para moldear la práctica conductual (p.ej., retroalimentación verbal proporcionada por el entrenador, retroalimentación proporcionada por otra persona, autoobservación); 5) generalización de estas habilidades perfeccionadas al ambiente natural (p.ej., generalización en el tiempo, generalización a ambientes distintos, generalización a situaciones interpersonales distintas) (Kelly, 2013, para más detalles ver cap. 4; ver también Smith *et al.*, 2010, págs. 100-102).

Según Caballo (2005) y Gil-Rodríguez, León-Rubio y Jarana-Expósito (1995) las técnicas cognitivo-comportamentales de modificación de conducta señaladas anteriormente (instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación y reforzamiento, y estrategias de generalización) son las que predominan en los entrenamientos en habilidades sociales.

El entrenamiento en habilidades sociales es un procedimiento de intervención que consta, a nivel general, de dos pasos: a) planificación del entrenamiento y b) aplicación o puesta en práctica (intervención propiamente tal) (García-Vera *et al.*, 1998). Específicamente, en la fase de planificación se *delimitan los objetivos*, es decir, qué comportamientos se van a entrenar (previa evaluación), y se seleccionan las *condiciones de aplicación* que faciliten el logro de los objetivos (p.ej.: individual o grupal, composición del grupo, tamaño, selección de monitores, duración de las sesiones, técnica, etc.).

La fase de aplicación consta de tres fases: *preparación*, *adquisición* y *generalización*. En la fase de *preparación* se presentan los resultados de la evaluación a los participantes, se justifica el porqué de su participación, se les explican los pasos y



técnicas, y se los insta a participar y comprometerse activamente durante proceso. La técnica en esta fase es la de instrucciones. En la fase de *adquisición* los participantes aprenderán y perfeccionarán las habilidades sociales objetivo. Las técnicas a emplear en esta fase son: instrucciones, modelado, ensayo, retroalimentación, reforzamiento, autoobservación. Por último, en la fase de *generalización* se asegura que las habilidades sociales adquiridas en las sesiones se apliquen en situaciones distintas a aquellas en las que se produjo el entrenamiento. Las técnicas a emplear en esta fase son: instrucciones, ensayo, retroalimentación, reforzamiento, autoobservación (García-Vera *et al.*, 1998).

De acuerdo con Smith *et al.* (2010), cada tipo de habilidad se entrena usando las técnicas generales descritas anteriormente, y puede adaptarse para una variedad de poblaciones.

Dentro de las habilidades más comúnmente entrenadas se encuentran las habilidades comunicacionales (o conversacionales) y las de asertividad, entre otras (Smith *et al.*, 2010). El entrenamiento en habilidades comunicacionales considera que las habilidades de comunicación efectiva son la piedra angular de la mayoría de las interacciones sociales apropiadas y reforzantes, y son un componente necesario de prácticamente la mayoría de las intervenciones en habilidades sociales. Muchos tipos diferentes de intervenciones en habilidades sociales podrían ser caracterizados como una mejora de la comunicación (p.ej., asertividad, concertación de citas, resolución de conflictos), en las cuales las habilidades de conversación juegan una parte integral en la mayoría de las formas de entrenamiento en comunicación. Las habilidades de conversación son aquellas necesarias para iniciar y mantener diálogos mutuamente reforzantes entre dos (o más) personas, y para desarrollar y mantener relaciones interpersonales cercanas (Smith *et al.*, 2010).

El entrenamiento de la asertividad es la forma de entrenamiento en habilidades sociales que más atención ha recibido (Kelly, 2013). Según el autor, si bien se han propuesto un gran número de definiciones, la asertividad frecuentemente se ha entendido como “*la capacidad de un individuo para transmitir a otras personas sus posturas, opiniones, creencias, o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo*” (p. 175).

Si bien Smith *et al.* (2010) sitúan el entrenamiento en asertividad como un tipo específico de comunicación, orientado fundamentalmente a evitar la pérdida de refuerzo (oposición asertiva), esto se debe, en parte, a que gran parte del entrenamiento en asertividad ha estado enfocado en este tipo de respuesta asertiva (Kelly, 2013).

No obstante, Kelly (2013) considera que el entrenamiento en asertividad implica más que únicamente evitar la pérdida de refuerzo. Por consiguiente, el autor menciona dos tipos de respuesta: la *aceptación asertiva* y la *oposición asertiva*. Respecto de la aceptación asertiva, refiere a la habilidad de la persona para transmitir calidez y expresar cumplidos y opiniones a los demás cuando la conducta positiva de éstos lo justifica. La aceptación asertiva sirve para que las personas se conviertan en “dispensadores” más efectivos de reforzamiento verbal (y obtengan refuerzo también). Los componentes de la aceptación asertiva son: contacto visual, afecto, volumen de voz; expresiones de elogio/aprecio; expresión de sentimientos personales; conducta positiva recíproca (Kelly, 2013).

La oposición asertiva, por su parte, se refiere a la habilidad de la persona para oponerse a, o rechazar, la conducta o comentario inaceptable del antagonista y trata de conseguir una conducta más aceptable en el futuro. La oposición asertiva sirve para impedir la pérdida de reforzamiento. Los componentes de la oposición asertiva son: contacto visual, afecto, volumen de voz; gestos; comprensión de lo que el otro dice o

expresión del problema; desacuerdo; petición de cambio de conducta o propuesta de solución (Kelly, 2013).

Tanto el entrenamiento en habilidades comunicacionales y como el entrenamiento en asertividad cuentan con evidencia empírica a favor (Kelly, 2013; Smith *et al.*, 2010).

### **3.3. Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional**

Hay un acuerdo fundamental en la literatura de que el verdadero estudio científico del liderazgo comenzó a principios del siglo XX con las investigaciones de Lewin y sus colaboradores a finales de la década de los 30s. Estos estudios experimentales demostraron que la manipulación del "clima organizacional" creado por un líder podía hacer variar la satisfacción y el rendimiento de los miembros de un grupo. A su vez, evidenciaron que un mismo grupo podía comportarse de forma diferente en función del tipo de liderazgo que se ejerciera sobre él (Llorens, Salanova y Llosilla, 2009; Schneider y Barbera, 2014).

Después de un largo recorrido, hoy en día se reconoce que el liderazgo tiene un rol estratégico en el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones, dado que ayuda a sus miembros a afrontar los retos organizacionales actuales (Martí, Gil y Barrasa, 2009) e influye positivamente dentro de la organización en tiempos de crisis (Grant *et al.*, 2009; Llorens *et al.*, 2009). Es considerado un factor fundamental para la eficacia de los equipos de trabajo (Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares, 2012), para el éxito organizacional (Salas *et al.*, 2012), y recientemente para el desarrollo de organizaciones saludables (Antino, Gil-Rodríguez, Rodríguez-Muñoz y Borzillo, 2014; Llorens *et al.*, 2009). Es así que, debido a la importancia que tiene el liderazgo muchas organizaciones asignan parte de su presupuesto para la formación y desarrollo de liderazgo (Collins y Holton, 2004).

Actualmente, la utilización del liderazgo (como una capacidad de influir a través de la persuasión, del ejemplo, de la capacidad de generar y compartir una visión, y de la utilización del poder personal) apunta a todos los niveles, tanto desde la alta dirección hasta la supervisión, en lugar de ejercer únicamente una función de dirección, más orientada a las relaciones jerárquicas y a la utilización del poder de la posición (Alcover, 2016). En este sentido, el campo del liderazgo no solo se enfoca en el líder (asociado a sexo masculino perteneciente grandes organizaciones privadas), sino también en los pares, supervisores, etc., incluyendo un rango mucho más amplio de individuos que representan el espectro completo de diversidad (organizaciones públicas privadas, sin fines de lucro) (Avolio, Walumbwa y Weber, 2009a). Es en este contexto donde liderazgo transformacional (junto con el liderazgo transaccional) tiene mucho que aportar.

Las teorías transformacional y transaccional son consideradas una de las tipologías más aceptadas para clasificar el liderazgo (Dinh *et al.*, 2014), contando con validez predictiva robusta a través de un conjunto diverso de resultados (Judge y Piccolo, 2004). Ahora bien, cabe hacer un matiz ya que, en la revisión de Piccolo *et al.* (2012), dos de las dimensiones de liderazgo transaccional (dirección por excepción activa y pasiva) no evidenciaron validez predictiva robusta sobre diversos resultados de interés para las organizaciones. La única que sí cumplió con este criterio fue refuerzo contingente.

La teoría transformacional es una de las teorías contemporáneas de liderazgo que más atención ha recibido (Alcover, 2016; Dinh *et al.*, 2014). La investigación acumulada ha evidenciado que liderazgo transformacional está asociado con liderazgo efectivo (Avolio, Reichard, *et al.*, 2009b) y un número importante de resultados individuales, grupales y organizacionales (Avolio, Reichard, *et al.*, 2009b; Cruz-Ortiz, Salanova y Martínez, 2013; Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2007; Gil *et al.*, 2011; Piccolo *et al.*,

2012), en distintos tipos de organizaciones y culturas (Alcover *et al.*, 2011). De hecho, no cabe duda alguna que el liderazgo transformacional se asocia con actitudes del seguidor, tales como, confianza, satisfacción laboral, compromiso organizacional, y comportamientos, tales como, desempeño a nivel individual, grupal y organizacional (Avolio, Reichard, *et al.*, 2009b).

Liderazgo transformacional está situado dentro de los nuevos modelos de liderazgo que ponen el acento en el comportamiento simbólico del líder, mensajes visionarios e inspiradores, así como en sentimientos y emociones, valores ideológicos y morales, atención individualizada y estimulación intelectual (Gil *et al.*, 2011). A menudo es considerado un tipo superior de liderazgo capaz de centrarse en la conexión entre el líder y sus seguidores (Heinitz, Liepmann y Felfe, 2005). Los líderes transformacionales se centran en el desempeño de los miembros del grupo, pero también desean que cada persona desarrolle su potencial (Ram y Prabhakar, 2010). Este tipo de liderazgo crea una visión de cambio organizacional minimizando la resistencia a este mismo y alentando a todos los miembros a explorar, adquirir y adoptar nuevas formas de hacer el trabajo en la organización (Burpitt, 2009).

Hoy en día, liderazgo transformacional se considera una forma de liderazgo positivo (Blanch *et al.*, 2016), el cual ha recibido atención desde el campo de la psicología organizacional positiva (Donaldson y Ko, 2010; Rusk y Waters, 2013), puesto que se ha visto que el liderazgo (formal, p.ej., del supervisor) desempeña un rol crucial en la promoción del bienestar y la salud laboral y organizacional, tanto de los seguidores como de la organización (Peiró y Rodríguez, 2008). En este sentido, Peiró y Rodríguez (2008) han señalado que toda la evidencia revisada muestra que el liderazgo transformacional genera nuevos recursos y/o mejora los recursos existentes para potenciar el bienestar de los empleados. También influye sobre las creencias e interpretaciones del significado del

trabajo que tienen los trabajadores, de forma que aumenta el bienestar. Llorens *et al* (2009) indicaron algo similar, ya que desde un modelo de salud psicosocial y organizaciones saludables, el liderazgo transformacional se considera como un recurso laboral de tipo social que puede tener un impacto en el bienestar de los trabajadores (p.ej., afecto positivo y *engagement*) y en resultados organizacionales. Vale decir, el liderazgo transformacional se considera como uno de los recursos sociales por excelencia y, por consiguiente, uno de los elementos de las organizaciones saludables (Llorens *et al.*, 2009).

En relación con lo señalado, el liderazgo transformacional también ha recibido atención desde el campo de las habilidades sociales, pues el establecimiento de un trato individualizado y la estimulación intelectual (componentes del liderazgo transformacional) no se entiende fácilmente sin que el líder mantenga una relación directa con sus colaboradores y emplee las habilidades sociales necesarias, vale decir, importantes y sólidos recursos de interacción social (Gil, 1998).

El concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Burns en 1978, a partir del análisis cualitativo de las biografías de líderes políticos y constituye el precursor de las formas actuales de liderazgo positivo (Blanch *et al.*, 2016). Cabe agregar que, el estudio de esta clase de liderazgo proviene desde la sociología y la ciencia política, bajo el nombre de liderazgo carismático, desde que Max Weber acuñara este concepto, aproximadamente en la segunda década del siglo pasado, y quien consideraba que éste solo se daba en ocasiones excepcionales (Molero-Alonso, Recio-Saboya y Cuadrado-Guirado, 2010). Además, fue Weber el primero en discutir las implicancias del liderazgo carismático para las organizaciones (Judge y Piccolo, 2004)

Luego, Bass, en 1985, realiza diversas modificaciones y elaboraciones a la propuesta original de Burns, dando origen a la *Teoría Multifactorial de Liderazgo*, la cual conceptualizó el liderazgo a partir de conductas específicas vinculadas a tres factores:

*liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo laissez faire.* Cabe mencionar que, para Bass el liderazgo transformacional se produce en todos los ámbitos de la sociedad y con relativa frecuencia (Molero-Alonso *et al.*, 2010). A efectos de este trabajo se tratará liderazgo transformacional y transaccional, ya que son los que se abordaron en las actividades prácticas de las capacitaciones aplicadas.

El liderazgo transformacional se considera un liderazgo de rendimiento superior, que se produce cuando los líderes amplían y elevan los intereses de sus empleados, inspirando a los seguidores a mirar más allá de sus propios intereses por el bien del grupo. El liderazgo transformacional es descrito a través de cuatro dimensiones de comportamiento (Judge y Piccolo, 2004): a) *Carisma o influencia idealizada*: es el grado en que el líder se comporta de manera admirable, lo que causa que los seguidores se identifiquen con él y lo quieran imitar, vale decir, es un modelo de rol. Los líderes carismáticos muestran convicción, adoptan posiciones y se relacionan con sus seguidores a un nivel emocional. b) *Motivación inspiracional*: es el grado en el cual el líder es capaz de motivar a sus seguidores comunicando optimismo sobre el logro de metas en el futuro, desafiando con altos estándares y proporcionando significado al trabajo/tarea. A su vez, el líder es capaz de formular una visión atractiva e inspiradora para los seguidores. c) *Estimulación intelectual*: es el grado en el cual el líder desafía supuestos, toma riesgos y solicita ideas a sus seguidores. Estos líderes estimulan a sus seguidores a ser innovadores, creativos y buscar por sí mismos soluciones a los problemas. d) *Consideración individualizada*: es el grado en el cual el líder atiende las necesidades de logro y desarrollo de cada uno de sus colaboradores, actúa como mentor o *coach* y escucha las inquietudes y preocupaciones del seguidor (Judge y Piccolo, 2004, p. 755).

Por otra parte, la teoría transaccional se considera un modelo tradicional de liderazgo, de naturaleza racional, en el que las conductas de los líderes se basan en los

intercambios que establecen con sus seguidores (equipo), en proporcionar apoyo y dirección, y en comportamientos de refuerzo (Gil *et al.*, 2011), siendo necesario para lograr un rendimiento de rutina (Avolio, Reichard, *et al.*, 2009b). Las recompensas pueden ser económicas o de otro tipo (p.ej., halagos, reconocimiento social) (Molero-Alonso *et al.*, 2010). Es así que el liderazgo transaccional se enfoca en el rol del supervisor, la organización y el desempeño del grupo (Ram y Prabhakar, 2010). Cuando se aplica adecuadamente, este tipo de liderazgo consigue efectos positivos en la satisfacción y rendimiento del empleado (Molero-Alonso *et al.*, 2010).

El liderazgo transaccional es caracterizado mediante tres dimensiones comportamentales (Judge y Piccolo, 2004): a) *Refuerzo contingente*: es el grado en que el líder establece intercambios (económicos o emocionales) o transacciones constructivas con el seguidor para motivarlo, aclarando expectativas y estableciendo recompensas cuando se logran las expectativas (objetivos). En las dos dimensiones siguientes el líder interviene principalmente cuando la actividad relacionada con la tarea no sigue el plan previsto (dirección por excepción) (Alcover, 2016). En términos generales, la *dirección por excepción* refiere al grado en el cual el líder toma medidas correctivas sobre la base de los resultados de las transacciones líder-seguidor. Ahora bien, la dirección por excepción se divide en *dirección por excepción activa* y *dirección por excepción pasiva*, la diferencia entre éstas radica en el tiempo en que el líder decide intervenir. Los líderes activos monitorean el comportamiento del seguidor, anticipan problemas y toman acciones correctivas antes que se creen serios problemas, y los intercambios (transacciones) en este tipo de estrategia están diseñados para animar activamente a los seguidores a evitar cometer cualquier error. Los líderes que utilizan una estrategia de dirección por excepción pasiva esperan hasta que surjan los problemas para en ese momento tomar acciones (Judge y Piccolo, 2004).



Se ha informado que liderazgo transaccional, específicamente la dimensión de refuerzo contingente, se asocia con variables como, satisfacción laboral, motivación laboral, satisfacción del seguidor con el líder, desempeño del líder, efectividad del líder, y en menor medida, con desempeño del grupo y de la organización. Este patrón no se observó en las otras dos dimensiones, en que los resultados fueron de magnitud más baja y poco consistentes (Judge y Piccolo, 2004).

Aunque se le ha prestado mayor atención al liderazgo transformacional (p.ej., Dinh *et al.*, 2014), estos dos tipos de liderazgo no son mutuamente excluyentes, sino que el liderazgo transformacional se suma al efecto del liderazgo transaccional (*hipótesis del efecto de aumento*), siendo los mejores líderes aquellos que complementan los estilos de liderazgo transformacional y transaccional (Judge y Piccolo, 2004). En esta línea, se considera que el liderazgo transaccional es una precondition necesaria para que el liderazgo transformacional sea efectivo, pues la inexistencia de comportamientos transaccionales (dirección y orientación a los subordinados), y el uso únicamente de comportamientos transformacionales, provocaría confusión y ambigüedad (Hinkin y Schriesheim, 2008), máxime en aquellas organizaciones en las cuales la orientación y supervisión es un elemento esencial para que se desarrollen las tareas adecuadamente (p.ej., organizaciones del área de la salud y de servicios).

Como se había señalado anteriormente, los mejores líderes utilizan conjuntamente un estilo transformacional y transaccional (Judge y Piccolo, 2004). Evidencia de lo señalado se puede encontrar en el estudio de Burpitt (2009), quien mostró, basado en una muestra de 91 pequeñas empresas del sector industrial, que las organizaciones más exitosas poseían un líder que utilizaba en conjunto conductas de liderazgo transformacional y transaccional. En términos específicos, la combinación de capacidad de adaptación (asociada a liderazgo transformacional) y eficacia operativa (asociada a

liderazgo transaccional), se asoció con un mayor desarrollo de sistemas de gestión, adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, nuevas entradas en el mercado, desarrollo de nuevos productos y sistemas de fabricación, mayores ingresos y rentabilidad. Cabe señalar que, de las 91 empresas sólo 20 reportaron tal combinación de comportamientos, evidenciando la aparente dificultad de que ambos tipos de liderazgo se empleen espontáneamente. Esto hace del entrenamiento en ambos estilos una herramienta potencialmente beneficiosa.

En un reciente meta-análisis, sobre diseño, métodos de entrenamiento e implementación de entrenamiento de liderazgo, Lacerenza *et al.* (2017), a partir de los datos provenientes de 335 estudios primarios sobre evaluación de entrenamiento de liderazgo (1951-2014), cuya muestra fueron únicamente trabajadores ( $n= 26.537$ ), sugirieron que, en términos generales, éste fue más efectivo ( $g= 0.76$ ) de lo que la prensa popular y estudios meta-analíticos previos habían informado (Lacerenza *et al.*, 2017). Cabe señalar que, los estudios primarios meta-analizados, sobre entrenamiento de liderazgo, incluían intervenciones dirigidas ya sea a enseñar habilidades intrapersonales, interpersonales, de liderazgo o de negocios, aplicadas en mandos bajos (supervisores), medios y altos.

Utilizando el modelo de evaluación de Kirkpatrick, Lacerenza *et al.* (2017) demostraron que el entrenamiento de liderazgo llevó a mejoras en los cuatro niveles, con un efecto más fuerte para *transferencia*  $g= 0.82$ , equivalente a un 28% de mejora; seguido de *aprendizaje*  $g= 0.73$ , equivalente a un 25% de mejora; *resultados*  $g= 0.72$ , equivalente a un 8% de mejora en resultados del seguidor, y un 20% de mejora en resultados organizacionales; y *reacciones*  $g= 0.63$  (referido a la utilidad y satisfacción con el curso). No obstante, las diferencias entre los niveles no fueron estadísticamente significativas, indicando que el entrenamiento de liderazgo es igualmente efectivo a través de los

distintos criterios de evaluación. Ahora bien, la fuerza de estos efectos varió según las características del diseño, el método de entrenamiento y la implementación. Es así que, el análisis de las variables moderadoras respaldaron el uso del análisis de necesidades, la retroalimentación (de una fuente, en comparación con la tradicional evaluación de 360°), métodos de entrenamiento múltiple (especialmente la *práctica* cuando sea el único método que se pueda aplicar, pero diversos métodos cuando sea posible), sesiones de entrenamiento espaciadas (idealmente una vez a la semana), que el entrenamiento se lleve a cabo en el lugar de trabajo, y una modalidad de aplicación tipo presencial (no auto-administrado, o vía *online*).

Con respecto a la práctica, como método de aplicación del entrenamiento, Day (2010) enfatiza la necesidad de facilitar la práctica deliberada de actividades, en el mismo lugar de trabajo, a la hora de desarrollar el liderazgo. Es más, Day, Fleenor, Atwater, Sturm y Mckee (2014) han señalado que la noción de práctica continua (día a día) sería la piedra angular donde realmente residiría el desarrollo de liderazgo. Vale decir, para crear cambio significativo -ya sea en individuos, grupos/equipos, y organizaciones- los esfuerzos de desarrollo de liderazgo requerirán de tiempo y múltiples repeticiones. Los participantes deberán aprender nuevas formas de pensar y actuar, luego deberán practicar y aplicar aquellas nuevas formas a su desempeño de liderazgo, y contar con múltiples oportunidades de *feedback* (Gentry y Martineau, 2010).

Los resultados informados por Lacerenza *et al.* (2017) evidenciaron que el contenido es una variable a considerar (supeditada, por supuesto, al análisis de necesidades). Aunque las *habilidades duras* – es decir, habilidades de negocios, tales como, resolución de problemas, análisis de datos, análisis de presupuestos- son más fáciles de aprender y transferir, las *habilidades blandas* –competencias intrapersonales, interpersonales y de liderazgo [transformacional]- son más importantes para la mayoría

de los resultados organizacionales y del subordinado). La política de asistencia (voluntaria para resultados de *comportamiento/transferencia*, y obligatoria para mejorar *resultados organizacionales*) y la duración (mayor duración) también moderaron la efectividad del entrenamiento (Lacerenza *et al.*, 2017).

Cabe mencionar que, dentro del segundo nivel de Kirkpatrick, estos es, *resultados de aprendizaje* (cognitivos, afectivos y de habilidades), los de tipo afectivo fueron lo que obtuvieron los menores tamaños del efecto, similar a lo informado por Avolio, Reichard, *et al.* (2009) (Lacerenza *et al.*, 2017). Ahora bien, en la mayoría de los estudios de evaluación de entrenamiento de liderazgo los resultados afectivos involucraron estados emocionales como la ansiedad, lo cual es difícil de cambiar si se considera que el contenido del entrenamiento no implica necesariamente entrenar a los líderes sobre cómo reducir su ansiedad.

Con respecto al cuarto nivel, *de impacto o de resultados*, se encontró que, si bien los *resultados del subordinado y organizacional* mejoraron producto del entrenamiento de liderazgo, se observaron tamaños del efecto de mayor magnitud para los de tipo organizacional sugiriendo un efecto ascendente (es decir, la mejora de liderazgo llega hasta un nivel organizacional), en comparación con un efecto descendente (es decir, la mejora de liderazgo desciende hasta los subordinados) (Lacerenza *et al.*, 2017). Según los autores, este hallazgo fue sorpresivo dado que el liderazgo es una interacción diádica (cotidiana como en el caso de los supervisores) entre líder y seguidor, por tanto, el vínculo directo entre éstos debería llevar naturalmente a que las mejoras en liderazgo se traspasen a los seguidores, mientras que el proceso por el cual las mejoras en liderazgo influyen en resultados organizacionales no es tan directo. Los autores sugieren que la investigación futura se beneficiaría de comprender cómo maximizar los resultados de los subordinados. Como dato de interés, se puede observar que de los contenidos abordados en el

entrenamiento de liderazgo no se consideraron temáticas asociadas a bienestar del líder, tales como las ofrecidas por la psicología organizacional positiva, que han evidenciado tener un impacto en los resultados del subordinado (p.ej., Peterson *et al.*, 2008).

Lacerenza *et al.* (2017, p. 1704, Tabla 8), a partir de los resultados de su revisión meta-analítica proporcionaron orientaciones sobre las mejores prácticas, basadas en la evidencia, para diseñar un programa de entrenamiento de liderazgo, las que a continuación se detallan:

1. Resistir la tentación de pensar que los líderes no pueden ser entrenados. La evidencia sugiere que los programas de entrenamiento de liderazgo son efectivos.
2. Conducir una análisis de necesidades para identificar el/los resultado (s) deseado (s), basado en las metas u objetivos de las partes interesadas (*stakeholder*), antes de diseñar el programa.
3. Utilizar múltiples métodos de entrenamiento cuando sea posible (p.ej., información, demostración y práctica), y si, a causa de ciertas limitaciones, esto no es posible, se debería escoger la práctica en lugar de los otros métodos.
4. Tener precaución al gastar recursos adicionales sobre una retroalimentación de 360° (la evidencia indica que ésta no es más efectiva que la retroalimentación de una única fuente).
5. Proporcionar múltiples sesiones de entrenamiento, que estén separadas en el tiempo, en lugar de una única sesión de entrenamiento concentrada.
6. Tener precaución cuando se implemente un programa de entrenamiento auto-administrado, en su lugar se debería escoger un entrenador interno o externo (la evidencia muestra que no existen diferencias en efectividad entre

capacitadores internos y externos, mientras que el entrenamiento auto-administrado es menos efectivo).

7. Consultar con otras personas fuera de su área de experticia, con la finalidad de asegurarse que el programa es, al mismo tiempo, prácticamente relevante y basado en la evidencia (en el caso de los profesionales, lo recomendado es colaborar con un académico).

8. Asegurarse que el programa es diseñado apropiadamente de acuerdo a los resultados deseados usando las recomendaciones que se dan a continuación.

a. Para criterios de aprendizaje:

- Usar múltiples métodos de entrenamiento.
- Conducir un análisis de necesidades.
- Incluir habilidades duras (es decir, habilidades de negocios).

b. Para criterios de comportamiento/transferencia:

- Usar múltiples métodos de entrenamiento.
- Conducir un análisis de necesidades.
- Proporcionar retroalimentación.
- Usar una modalidad presencial (cara a cara).
- La participación debe ser voluntaria.
- Tener múltiples sesiones.
- Incluir habilidades duras (p.ej., de negocios) y blandas (p.ej., habilidades de liderazgo).

c. Para criterios de resultados:

- Usar múltiples métodos de entrenamiento.
- Realizar las sesiones en el lugar de trabajo.
- La participación debe ser obligatoria.

- Tener múltiples sesiones.
- Proporcionar tanto entrenamiento como sea posible (los programas más largos son los más efectivos).
- Incluir habilidades blandas (p.ej., habilidades intrapersonales, interpersonales y habilidades de liderazgo).

### 3.4. Resumen Capítulo 3

En este capítulo se trataron los contenidos de las sesiones de las capacitaciones aplicadas, esto es, *psicología positiva, habilidades sociales y liderazgo*.

Con respecto a la psicología positiva se revisaron sus antecedentes históricos (e.g., psicología humanista, sociología médica). También se ofreció una visión sobre sus campos asociados al área organizacional, tales como, el conocimiento organizacional positivo, comportamiento organizacional positivo (esta tesis se puede situar en esta perspectiva), psicología de la salud ocupacional positiva, psicología positiva aplicada. Asimismo, se trató en detalle las intervenciones basadas en psicología positiva, los tipos (p.ej., intervenciones en fortalezas, agradecimiento, perdón) y su efectividad. En términos generales la evidencia acumulada ha puesto de manifiesto que este tipo de intervenciones son aporte para las organizaciones y sus miembros. También se describieron los principales moderadores (p.ej., incluir distintos tipos de actividades/prácticas positivas, duración total de la intervención, dosis, apoyo social, conocer el objetivo del estudio, esfuerzo continuado, que la actividad sea legítimamente efectiva) y mediadores de este tipo de intervenciones (p.ej., emociones positivas, cambio en el foco atencional, mecanismos sociales).

En relación a las habilidades sociales, se revisó brevemente su importancia y efectos en la vida en general de las personas; sus antecedentes históricos y bases teóricas (la psicología social, la terapia y modificación del comportamiento y la teoría del aprendizaje social). Se indicó su definición conceptual y los niveles de análisis (molecular, molar, intermedio) para su estudio y sus aplicaciones prácticas. Cabe mencionar que, en este trabajo se adoptó un enfoque intermedio.

Otro punto que se tuvo en cuenta fue su importancia en el trabajo y en las organizaciones (tanto para trabajadores, sus jefes y para las organizaciones), como una herramienta útil para mejorar la calidad de vida, éxito y eficacia organizacional, entre otros. Por otra parte, también se describió qué son los entrenamientos en habilidades sociales; los principios que resultan críticos (1- instrucciones y explicación del fundamento teórico; 2- exposición a modelos; 3- oportunidad de práctica de habilidades manifiesta o ensayo conductual; 4- reforzamiento y retroalimentación para moldear la práctica conductual; 5- generalización de estas habilidades perfeccionadas al ambiente natural); y los pasos que incluye (a-planificación del entrenamiento, y b- aplicación o puesta en práctica). También se abordaron los tipos de entrenamiento que más atención han recibido y que fueron considerados en esta tesis, tal como, asertividad, entre otros.

El tercer contenido fue liderazgo, le cual fue abordado desde las teorías transformacional y transaccional, siendo estas una de las más estudiadas. Se describieron los componentes de cada enfoque, las variables sobre las que tienen efecto (variables individuales, de equipo y organizacionales), y las recomendaciones señaladas por Lacerenza *et al.* (2017) para diseñar un entrenamiento en liderazgo efectivo.



## **CAPÍTULO 4: VARIABLES DE RESULTADO**

### **4.1. Clima Organizacional**

El estudio del clima se remonta a los trabajos de Lewin, Lippit y White, en 1939 (y su teoría de campo), quienes usaron por primera vez el término “clima social” para describir la atmósfera en el grupo creada por líderes de jóvenes (Schneider, González-Romá, Ostroff y West, 2017).

Concretamente, el clima emerge de la psicología de la Gestalt de Lewin y su interés en el “espacio de vida psicológica” habitado por las personas. Para Lewin y sus colaboradores este espacio psicológico (actitudes sociales y conductuales) emergía de las reacciones de las personas a las prácticas de liderazgo. Dicho espacio fue referido como “clima social” o “atmósfera social”, y fue el primer uso del término “clima” como una manera de describir la esencia del significado psicológico de una situación social (Schneider y Barbera, 2014). Es así que, la importancia otorgada al contexto o medio social se encontraba asociada con los principios de la psicología de la percepción desarrollados por la escuela alemana de la Gestalt, que postulaba que las percepciones no dependían solo de los estímulos, sino del sentido que las personas les otorgaban (Alcover, 2016).

La investigación en el contexto laboral comenzó especialmente en 1960, con encuestas a los empleados para evaluar las facetas comportamentales y sociales de los ambientes de trabajo (Schneider y Barbera, 2014). Es justamente en 1960 que Likert junto con McGregor proponen el concepto de “clima organizacional” (también “clima laboral”), para describir la relación entre líderes y sus seguidores. En términos más específicos, su interés estaba orientado a analizar el modo en que los directivos (y responsables organizacionales) creaban el clima en el que los subordinados llevaban a

cabo sus tareas, la manera en que lo hacían, el grado en que resultaban competentes en su ejecución y su capacidad para que las acciones que llevaban a cabo ejerciesen una influencia positiva y ascendente en el contexto organizacional. De esto se desprende que era posible trabajar con los directivos para mejorar el clima, y, con ello, el funcionamiento y éxito organizacional (Alcover, 2016).

Cabe mencionar que Litwin y Stringer, en 1968, desarrollaron la primera medida de clima organizacional (Schneider y Barbera, 2014).

Se puede decir que, el inicio del estudio del clima cobra sentido debido a la necesidad de conocer y comprender el comportamiento humano en las organizaciones, es decir, cómo los empleados se sienten acerca de y cómo experimentan el ambiente o contexto laboral (Pecino-Medina, Díaz-Fúnez y Mañas-Rodríguez, 2016). En este sentido, clima constituye una variable esencial para la comprensión de la *vida psicológica de las organizaciones*; una variable que está en la cabeza de los miembros que la componen pero también como un atributo del contexto en el que trabajan (Alcover, 2016).

Tal ha sido el interés que el tema ha despertado desde sus inicios, que es considerado un clásico dentro de la psicología de las organizaciones y del comportamiento organizacional (González-Romá, 2011), el cual ha generado una fructífera agenda de investigación (Moran y Volkwein, 1992), que se mantiene hasta el día de hoy. Prueba de esto se puede observar, entre muchos otros, en la revisión sobre clima organizacional de Schneider, Ehrhart y Macey (2013), publicado en una de las revistas más prestigiosas de psicología, *Annual Review of Psychology*; o la revisión de Schneider *et al.* (2017), publicada en la revista más importante de psicología aplicada, *Journal of Applied Psychology*, que abarcó la investigación realizada desde 1917 hasta 2014.

Parte de la atención que ha generado se debe a que el clima, tanto a nivel individual como de equipo/organización, se relaciona de manera importante con resultados individuales, tales como, satisfacción laboral y bienestar psicológico (Carr, Schmidt, Ford y DeShon, 2003; ver James *et al.*, 2008; Parker *et al.*, 2003; Pecino *et al.*, 2015), y con resultados de equipo y organizacionales, tal como, desempeño (Moran y Volkwein, 1992; Schneider *et al.*, 2017).

Actualmente, de acuerdo a lo señalado por Pecino *et al.* (2015), el clima organizacional ha sido incluido en diferentes marcos teóricos y tendencias actuales preocupadas en desarrollar y potenciar el bienestar psicosocial de los empleados (p.ej., psicología organizacional positiva) y en la construcción de organizaciones más saludables (p.ej., DeJoy *et al.*, 2010).

Asimismo, dentro del campo del entrenamiento, el clima (p.ej., clima de grupo de trabajo) ha sido considerado como un resultado a evaluar en muchos programas de entrenamiento dirigido a supervisores (Taylor *et al.*, 2005).

Es importante señalar que clima y cultura son conceptos que se han utilizado de manera intercambiable, sin embargo, también se ha señalado que son conceptos que se solapan y que se abarcan el uno al otro, mientras que otros han indicado que son conceptos distintos (James *et al.*, 2008). De acuerdo con Alcover (2016), si bien el clima puede subsumirse en la órbita de la cultura organizacional, ésta se refiere a los valores y presunciones profundamente arraigados y dados por supuesto que orientan las creencias, percepciones y decisiones de los participantes; mientras que el clima alude a los factores ambientales percibidos de manera consciente por las personas que trabajan en ellos, los cuales se encuentran sujetos a control organizacional y que se traducen en normas y pautas de comportamientos. En esta línea, para Moran y Volkwein (1992), el clima exhibe las características conductuales y actitudinales de los participantes que son más accesibles

empíricamente para los observadores externos. La cultura, por otro lado, representa una característica más implícita de las organizaciones, ya que contiene los valores colectivos fundamentales y los significados de los miembros de la organización, que están representados indirectamente a través de un sentido interior de mentalidades compartidas que no son inmediatamente interpretables por los de afuera. Una analogía que resulta útil para clarificar esta diferencia es que, mientras el clima es la parte visible del *iceberg*, la cultura es lo que se encuentra cubierto por el agua (la parte no visible). Teniendo en cuenta lo señalado, Moran y Volkwein (1992) han sugerido que, dado que el clima organizacional opera a un nivel más accesible que la cultura, es más maleable, y, por tanto, más adecuado para orientar intervenciones a corto plazo dirigidas a producir un cambio organizacional positivo.

Otra distinción reside en la perspectiva adoptada, mientras que el clima refleja las percepciones de los trabajadores, la cultura tiende a reflejar los puntos de vista de la dirección, de los grupos y de los individuos con mayor capacidad de influencia y poder (Alcover, 2016).

De acuerdo con Schneider *et al.* (2017), la psicología de la *Gestalt* ha dominado la investigación sobre clima organizacional, la cual postula que el clima sería un compuesto de muchas percepciones y experiencias; esto es, una *Gestalt* (un todo), que se formaría a partir de muchas observaciones y experiencias. Esta herencia, según los autores, se puede observar en que la investigación sobre clima organizacional ha adoptado la noción que éste sería un resumen de percepciones derivado de un cuerpo de experiencias interconectadas con políticas, prácticas y procedimientos organizacionales (p.ej., desde el liderazgo y prácticas de recursos humanos, etc.) y observaciones de lo que es recompensado, apoyado y esperado en la organización; estas percepciones resumidas

se vuelven significativas y compartidas con base en las interacciones naturales de las personas entre sí.

Según Carr *et al.* (2003) y González-Romá (2011), estas percepciones del clima serían un determinante crítico del comportamiento individual en las organizaciones, mediando la relación entre las características objetivas del ambiente de trabajo y las respuestas de las personas, por lo que éstas no responderían directamente al ambiente laboral sino que primero lo percibirían e interpretarían (Carr *et al.*, 2003; González-Romá, 2011; Pecino-Medina *et al.*, 2016). En consecuencia, el clima sería un constructo perceptual más que una característica objetiva de la organización (González-Romá, 2011).

Otro elemento a mencionar, es que la investigación sobre clima surge de expertos entrenados en métodos psicológicos, los cuales usaban en su mayoría una metodología de encuestas, enfocadas explícitamente en recoger las experiencias observables que las personas tenían de sus contextos de trabajo (Schneider *et al.*, 2017). Ahora bien, la investigación cuantitativa sobre clima organizacional comienza en la década de los 70s (Schneider *et al.*, 2013). Esta inclinación por las encuestas dio origen a diversos instrumentos disponibles, tales como, el *Organizational Climate Questionnaire* de Litwin y Stringer (1968), cuestionario de 50 ítems y nueve dimensiones: estructura, responsabilidad, recompensas, desafíos, relaciones, cooperación, estándares, conflicto, identidad organizacional; el *Organizational Climate Questionnaire* de Furnham y Goodstein (1997), cuestionario de 108 ítems y 14 dimensiones: claridad de rol, respeto, comunicación, sistema de recompensa, desarrollo de carrera, planificación y toma de decisiones, innovación, relaciones, equipo de trabajo y apoyo, calidad de servicio, manejo de conflictos, compromiso y moral, entrenamiento y aprendizaje, dirección; y el *Cuestionario de Clima Organizacional FOCUS-93*, cuestionario de 40 ítems y cuatro

dimensiones: flexibilidad, orientación externa, control, orientación interna (González-Romá, Tomás y Ferreres, 1995), por citar algunos (para más instrumentos consultar Furnham y Goodstein, 1997, p. 164).

En relación a su formación, ésta ha sido explicada desde cuatro aproximaciones teóricas diferentes: *estructural*, *perceptual*, *interactiva* y *cultural* (Moran y Volkwein, 1992).

Desde la *aproximación estructural*, el clima organizacional se forma porque los miembros son expuestos a unas características organizacionales comunes. Como resultado de esta exposición, tienen percepciones similares que representan su clima organizacional. Es así que, el clima es considerado como una manifestación de aspectos objetivos de la estructura organizacional, tal como, el tamaño de la organización, el grado de centralización de la toma de decisiones, la cantidad de niveles en la jerarquía, la naturaleza de la tecnología empleada, y la medida en la cual las reglas y políticas proscriben el comportamiento individual (González-Romá *et al.*, 1995; Moran y Volkwein, 1992).

La *aproximación perceptual*, también enfoque psicológico perceptual, toma un punto de vista contrastante, pues considera que la base para la formación del clima se localiza en el propio individuo. Cada persona responde a las variables situacionales de un modo que es psicológicamente significativo para él/ella, y no simplemente sobre la base de descripciones objetivas de atributos situacionales específicos o estructurales. En consecuencia, el clima es una descripción de las características organizacionales que cada miembro procesa y elabora de forma individual (González-Romá *et al.*, 1995; Moran y Volkwein, 1992).

La *aproximación interactiva*, aunque se construye sobre, es distinta a las dos anteriores. A diferencia del enfoque estructural, no supone que el origen del clima esté

esencialmente dentro de las características de la organización. Tampoco afirma que los climas se forjen principalmente dentro del individuo, sino considera que la interacción entre las personas, que responden a unas características organizacionales determinadas, origina unas percepciones compartidas de la organización que constituyen el clima organizacional. Por tanto, el clima se define como un efecto combinado de las características de personalidad en interacción con elementos estructurales de la organización (González-Romá *et al.*, 1995; Moran y Volkwein, 1992).

La limitación de la aproximación interactiva es que no proporciona una explicación de la forma en que el contexto social (p.ej., la cultura) da forma a la interacción, vale decir, que tal interacción se da dentro de un contexto cultural por el cual se verá influida (González-Romá *et al.*, 1995; Moran y Volkwein, 1992). Por ello, Moran y Volkwein (1992) *proponen la aproximación cultural*, que considera el impacto de la cultura organizacional en los procesos de interacción social, y, luego, sobre las percepciones de la organización. Por consiguiente, esta aproximación enfatiza la interacción entre los miembros de la organización añadiendo el rol crítico que juega la cultura organizacional en la formación del clima (González-Romá *et al.*, 1995; Moran y Volkwein, 1992).

Una distinción señalada tiene relación con el nivel de análisis (ver Schneider *et al.*, 2013, págs. 363-365) en el cual el clima puede ser operacionalizado, a saber: nivel individual o nivel agregado (p.ej., equipo u organización) (González-Romá, 2011, James *et al.*, 2008). A nivel individual, el clima se refiere a las percepciones que las personas tienen de su organización (González-Romá, 2011), específicamente de las características, eventos y procesos organizacionales (Pecino-Medina *et al.*, 2016). Estas descripciones individuales se conocen bajo el nombre de *clima psicológico* (González-Romá, 2011, James *et al.*, 2009; Parker *et al.*, 2003).

Ahora bien, cuando el clima es operacionalizado a un nivel de análisis superior (unidad, organización), se define frecuentemente como las percepciones compartidas por los miembros de esa unidad/organización de nivel superior. El clima operacionalizado a niveles superiores de análisis recibe el nombre genérico de *clima agregado* (González-Romá, 2011). El clima agregado, o también clima organizacional, es visto como una extensión lógica del clima psicológico, ya que constituye un significado general derivado de la agregación de percepciones individuales del ambiente de trabajo. Por tanto, el clima agregado o clima organizacional se puede ver como el resultado de agregar los climas psicológicos de las personas (James *et al.*, 2008).

Además, las percepciones de clima pueden aludir a diversos referentes, tales como *la organización, el departamento o equipo*. En otras palabras, las personas pueden describir cómo perciben su organización entendida como un todo, por subunidades, departamentos o equipos de trabajo (González-Romá, 2011).

De acuerdo con Alcover (2016), el clima agregado ha sido propuesto por investigadores que consideran que no puede entenderse la existencia de un clima en un sistema social sin el acuerdo entre los miembros que los integran. Por consiguiente, el clima agregado es el resultado de promediar las percepciones individuales de los miembros que pertenecen al mismo equipo, departamento u organización, acerca de las cuales existe un cierto grado de acuerdo o consenso. Ahora bien, dado que no es fácil establecer qué grado de acuerdo es necesario para agregar con garantías las percepciones individuales, se utilizan los modelos de composición (Alcover, 2016).

Una tipología muy útil al respecto es la elaborada por Chan (1998), en la que se presentan cinco modelos o formas básicas de composición. Cabe señalar que, un modelo de composición especifica las relaciones funcionales entre fenómenos o constructos a diferentes niveles de análisis que se refieren esencialmente al mismo contenido, pero que



son cualitativamente diferentes a distintos niveles (Chan, 1998). Los modelos de composición aclaran el significado del constructo en los niveles implicados. En el caso del clima organizacional, un modelo de composición especifica la relación entre el clima psicológico y el clima agregado (compartido) a nivel organizacional (González-Romá, 2011). Estas reglas o modelos deberían usarse, especialmente, para establecer relaciones observadas o predichas entre dos o más constructos con diferentes unidades de teoría (p.ej., equipo, organización) (Glick, 1985).

Como se había señalado anteriormente, la tipología propuesta por Chan (1998) se refiere a situaciones en las que datos de un nivel inferior se utilizan para establecer una variable a un nivel más alto. Los modelos de composición son los siguientes: (a) *modelo aditivo*, en este modelo el constructo de nivel superior corresponde a la suma de unidades de nivel inferior, independiente de la varianza entre estas unidades; (b) *modelo de consenso directo*, el constructo de nivel superior deriva su significado del consenso entre las unidades de más bajo nivel; (c) *modelo de consenso de cambio de referente*, las unidades de nivel inferior, que son agregadas por consenso, son conceptualmente distintas de las unidades de nivel individual de las cuales fueron derivadas; (d) *modelo de dispersión*, un constructo de mayor nivel deriva su significado de la varianza de las unidades de nivel inferior; y (e) *modelo de procesos*, los parámetros de procesos de nivel superior son análogos a los parámetros de nivel inferior.

Además del clima psicológico y agregado, otro tipo de distinción es la que diferencia entre *clima global* y *clima orientado* (Alcover, 2016), también llamados *clima específico*, *estratégico* (Carr *et al.*, 2003) o *de resultados* (Schneider *et al.*, 2017).

Si bien, el clima ha sido conceptualizado típicamente como un constructo global o molar, éste se ha expandido para incluir un foco más específico en un referente en particular (Carr *et al.*, 2003), vale decir, un enfoque de climas estratégicos y específicos

(Schneider, Ehrhart y Macey, 2011), tales como, clima para la seguridad, clima para la innovación, clima para la calidad, clima para el servicio, clima para la motivación, siendo los más investigados el clima de servicio al cliente y el clima de seguridad (Alcover, 2016; ver Schneider *et al.*, 2017).

Según Carr *et al.* (2003), la distinción entre constructos molar y específico es importante porque apuntan a objetivos de investigación diferentes. En particular, los dos focos de clima difieren en el “ancho de banda”, esto es la cantidad o complejidad de información que se intenta obtener en un espacio de tiempo dado, que va desde grande o ancho hasta pequeño o estrecho. En consecuencia, los dos focos del clima difieren en que el clima específico examina una manifestación más estrecha del entorno de trabajo que el clima molar. Esto implica que, cuando el interés está en predecir resultados específicos (p.ej., comportamiento seguro) es mejor centrarse en medir percepciones de un clima específico (p.ej., clima de seguridad). Por el contrario, cuando el interés está en predecir resultados más amplios (p.ej., rendimiento laboral) es mejor centrarse en medir una taxonomía más amplia de clima molar (*principio de fidelidad*, Judge y Kammeyer-Mueller, 2012). En este trabajo se adoptó un enfoque molar del clima para poder comparar los resultados entre los estudios realizados.

La orientación actual de la investigación sobre clima ha retomado el abordaje inicial sobre clima global o molar, considerándolo una fuente de los climas estratégicos y específicos (Schneider *et al.*, 2011). En esta línea, se requiere la existencia de un clima genérico que procure un determinado nivel de bienestar a los empleados para que se facilite el logro de ciertos criterios de interés en un contexto laboral determinado, esto es, los climas estratégicos (Alcover, 2016). Cabe agregar que, además de los climas estratégicos o de resultados, la investigación también ha estado avocada a los climas de

procesos, tales como, clima de justicia, discriminación y procesos de acoso (Schneider *et al.*, 2017).

Una cuestión importante respecto del clima molar se relaciona con su dimensionalidad o sus componentes claves. En este punto, se ha señalado que no hay claridad sobre las dimensiones que lo conforman, principalmente por la variedad de dimensiones que han sido identificadas y utilizadas en los estudios de clima (Carr *et al.*, 2003). Esto converge, en parte, con lo señalado previamente por Furnham y Goodstein (1997), respecto que no existe un conjunto universal de dimensiones de clima organizacional, dependiendo más bien del tipo de organización.

#### *4.1.1. Clima organizacional y supervisores.*

Naumann y Bennett (2000) han señalado que los supervisores son los ingenieros del clima, ya que dan forma al significado que el empleado atribuye a las características de la organización. A su vez, Schneider *et al.* (2017) han sugerido que las intervenciones que tienen como propósito cambiar el clima (o la cultura) deben enfocarse en el liderazgo, ya que ha emergido como un antecedente importante a través de diversos tipos de climas, lo cual sugiere que tiene una importancia fundamental. En este sentido, los líderes pueden influir en las percepciones de clima de sus seguidores mediante el desarrollo y mejoramiento de la comunicación cara a cara, mostrando respeto, aprecio y gratitud y siendo receptivo a nuevas ideas, entre otros (Momeni, 2009).

Kuoppala *et al.* (2008, Fig. 1, p. 905) también han señalado que el liderazgo es la base del clima, y que la mejora de éste se puede situar dentro de las acciones vinculadas a la promoción de la salud laboral.

#### *4.1.2. Clima organizacional y supervisores y subordinados.*

La evidencia preliminar sobre el efecto de las intervenciones en psicología positiva sobre clima organizacional ha demostrado resultados alentadores. Por ejemplo, Cameron *et al.* (2011), analizaron la efectividad de diversas prácticas positivas sobre efectividad organizacional en dos estudios. En el primero, la muestra consistió en 40 unidades de negocios de una gran empresa del sector financiero. Altos ejecutivos y líderes superiores fueron expuestos a talleres sobre prácticas positivas alineadas con el conocimiento organizacional positivo, tales como, cuidado por el otro, apoyo compasivo, perdón, inspiración, significado, respeto, integridad y gratitud. Después de intervenir a los jefes, trabajadores de diferentes unidades recibieron talleres de medio día, de manera que también estuvieron expuestos a los fundamentos y evidencias del conocimiento organizacional positivo, y para explicarles algunas de las prácticas que los líderes implementarían. Los participantes respondieron una batería de cuestionarios, en tres momentos (pre, post, seguimiento), que incluía las prácticas positivas e indicadores de efectividad organizacional como clima organizacional. También se midieron resultados de desempeño financiero y rotación de personal entre otros. Los registros de prácticas positivas fueron utilizados para predecir resultados al año siguiente de la medición post. Los autores reportaron que las prácticas positivas se relacionaron negativamente con la rotación del personal y positivamente con clima organizacional (solo tres de nueve dimensiones: ambiente laboral, efectividad gerencial, y retención de empleados). Las prácticas positivas también se relacionaron con desempeño financiero.

El segundo estudio de los autores se realizó en 29 unidades de enfermería, de pacientes hospitalizados pertenecientes a un centro de salud. Los jefes de las enfermeras y directores fueron expuestos a los conceptos del conocimiento organizacional positivo,

luego se implementaron las prácticas positivas en las 29 unidades. Además de las prácticas positivas se registraron indicadores de efectividad organizacional, tales como, satisfacción general, satisfacción del paciente con el manejo del dolor, voluntad para recomendar el hospital, rotación voluntaria de los empleados, clima organizacional general, participación en asuntos hospitalarios, fundamentos para una atención de calidad, apoyo de los gerentes de enfermeras, adecuación de los recursos, relación enfermera médico. En relación a las prácticas positivas, éstas mejoraron en aquellas unidades intervenidas en comparación con las de control. Respecto a los indicadores de efectividad organizacional los autores compararon las unidades con mayor puntaje en prácticas positivas versus las unidades con menor puntaje. Los resultados evidenciaron que, a excepción de intención de rotación, todas las diferencias de medias estuvieron en la dirección esperada. Otro análisis, de mayor interés, se enfocó en los cambios en las prácticas positivas e indicadores de efectividad entre los dos momentos de evaluación. Se compararon las unidades que evidenciaron mayor mejora versus las que mejoraron menos. Debido a los limitados grados de libertad no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las comparaciones, sin embargo las diferencias estuvieron en la dirección esperada. Al realizar un análisis comparativo entre las unidades con puntajes más altos y más bajos en prácticas positivas, uno de los efectos más fuertes se pudo observar en clima organizacional. Con respecto al impacto de cada práctica positiva sobre la efectividad organizacional se observó que ninguna destacó como la más importante, sino que las prácticas positivas en combinación parecen tener un impacto más fuerte. No obstante lo señalado, las prácticas positivas que emergieron como las más predictivas fueron aquellas asociadas a desarrollo y apoyo del capital humano, tales como, fomentar respeto, integridad, compasión, gratitud, perdón, inspiración, y significado del trabajo.

Para finalizar este apartado, es necesario enfatizar la necesidad de analizar el efecto que tienen algunas de las condiciones bajo las cuales se da la capacitación, entre ellas, su efecto sobre los subalternos, supervisores y ambos, controlando el contenido de la intervención, dosis (distribución de la práctica o intensidad de aplicación) y tipo de organización (pública o privada), ya que como se pudo ver los estudios no abundan.

## **4.2. Satisfacción Laboral**

Como ya se dijo anteriormente, satisfacción laboral es una de las variables *output* clave en comportamiento organizacional (Robbins y Judge, 2013). De acuerdo a la revisión de Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller y Hulin (2017) ha sido la actitud laboral más investigada en el último siglo (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller y Hulin, 2017). Esto no sorprende si se considera que probablemente es una de las variables más relevantes con respecto al trabajo (Keller y Semer, 2013), y altamente importante en estudios organizacionales (Kinicki, McKee-Ryan, Schriesheim y Carson, 2002). Asimismo, es el tópico de carácter positivo más investigado de la historia de la Psicología Industrial y Organizacional (Pecino-Medina *et al.*, 2015), especialmente dentro del campo del comportamiento organizacional (Pujol-Cols y Dabos, 2018). Se considera también una variable de resultado particularmente relevante de evaluar tanto en salud ocupacional (Kinicki, McKee y Wade, 1996), como en investigación de psicología positiva (Youssef y Luthans, 2007). Estas razones la convierten en una variable prioritaria de evaluación y mejora en cualquier ámbito organizacional (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012).

Dentro de las ciencias organizacionales es, probablemente, una de las operacionalizaciones más antiguas y comunes de la “felicidad” en el lugar de trabajo

(Wright, Cropanzano y Bonett, 2007). Es más, una nueva reformulación de la tesis del “trabajador feliz y productivo” continúa considerándola como una de las variables (además del bienestar afectivo, propósito en la vida y crecimiento personal) que conforman el bienestar del trabajador (consular Peiró, Ayala, Tordera, Llorente y Rodríguez, 2014).

De acuerdo con Pujol-Cols y Dabos (2018), el interés que despierta la satisfacción laboral obedece a dos razones. La primera, proviene de la relevancia de la satisfacción laboral para explicar distintas variables vinculadas con efectividad organizacional, tales como, absentismo, rotación, compromiso organizacional y desempeño (ver también Judge *et al.*, 2017, págs. 9-11). La segunda, surge de la relevancia moral del fenómeno al constituir un determinante importante del bienestar del individuo, tanto desde el punto de vista de su salud física como mental.

La satisfacción laboral se considera una actitud laboral, junto con el involucramiento y el compromiso organizacional (entre otros), teniendo en común el hecho que todas intentan capturar la forma en que las personas experimentan y se relacionan con su trabajo, y que todas implican algún grado de evaluación subjetiva como parte de su núcleo de significado (Judge *et al.*, 2017). En esta línea, las actitudes laborales se entienden como la “*evaluación personal del propio trabajo que expresa sentimientos hacia, creencias sobre y apego hacia el trabajo de uno*” (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012, p. 343). Para Judge y Kammeyer-Mueller, la definición abarca tanto componentes cognitivos y afectivos de estas evaluaciones, al tiempo que reconoce que los aspectos cognitivos y afectivos no tienen muchas veces una correspondencia exacta.

Las actitudes laborales provienen de la literatura de las actitudes sociales, de hecho, las actitudes laborales son consideradas un aspecto importante de las actitudes sociales. Dado que una actitud laboral es un tipo de actitud, ésta debe situarse en el

contexto más amplio de las actitudes sociales, las cuales enfatizan los componentes afectivos, cognitivos y comportamentales de una actitud (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012).

Si bien las actitudes sociales hacen hincapié en las evaluaciones cognitivas, también incluyen el afecto y el comportamiento como componentes de las actitudes (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012). De acuerdo con Judge y Kammeyer-Mueller, el concepto de *evaluación* es un tema unificador en la investigación sobre actitudes. Es más para Albarracín y Shavitt (2018), en su revisión sobre actitudes y cambio de actitud, el estudio de las actitudes es el estudio de las evaluaciones.

En relación con lo anterior, la satisfacción laboral es una aplicación de las definiciones conceptuales originales de las actitudes sociales, sin embargo, con el paso del tiempo se ha ido diferenciando (Judge, Hulin y Dalal, 2009). Por ejemplo, la literatura sobre actitudes sociales, a menudo ha estado limitada al *qué* (p.ej., abrumadoramente interesada sobre identidades o actitudes políticas o culturales, en contraposición con las actitudes contextuales sobre el propio trabajo, la propia vida, la familia, etc.), *con quién* (p.ej., una gran dependencia de estudiantes universitarios, que pueden limitar el alcance y la naturaleza de la investigación), y *cómo* (p. ej., el comportamiento a menudo no se estudia, o se estudia de forma estéril en contexto experimental, aunque bien controlado) son estudiadas las actitudes (Judge *et al.*, 2009). La literatura sobre actitudes laborales, entre ellas la satisfacción laboral, proporciona diferentes contextos, poblaciones y métodos (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012).

Dado que la satisfacción laboral se considera un tipo de actitud, para Judge y Kammeyer-Mueller (2012) es importante diferenciar las actitudes de las percepciones y las descripciones, ya que muchas de las variables son *tipo-actitudes*, en el sentido que involucran juicios cognitivos, y pueden conducir a una respuesta conductual. Para dichos



autores, estos constructos no son actitudes si no incluyen una evaluación explícita, o evaluación del objeto en cuestión, en lo que se refiere a los valores personales. Por ejemplo, aunque en las escalas de claridad de roles se solicita a los encuestados que describan en qué medida su organización tiene políticas y procedimientos, rutinas y expectativas de comportamiento claramente definidas, las escalas de claridad de roles no piden a los encuestados evaluar si encuentran las políticas, procedimientos, rutinas y expectativas buenas o malas, o excesivas o insuficientes. Por lo tanto, falta el componente evaluativo central para la definición de actitudes. Las actitudes también se pueden distinguir de las evaluaciones de equidad o justicia, apoyo organizacional o apoyo interpersonal, porque estas evaluaciones son creencias con respecto a las intenciones y acciones de otros, en lugar de la evaluación directa de la aprobación o desaprobación que uno tiene con respecto a los demás. Por ejemplo, la mayoría de las medidas de justicia organizacional requieren que los encuestados describan cómo la organización los trata, pero no requieren que encuestados evalúen si les gusta el tratamiento que reciben. Estas percepciones, basadas en esas escalas, se conceptualizan típicamente como antecedentes de las actitudes (por ejemplo, claridad de rol y la justicia conducen a la satisfacción) en lugar de actitudes (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012).

Para Judge y Kammeyer-Mueller (2012) la satisfacción laboral corresponde a “*un estado evaluativo que expresa satisfacción con y sentimientos positivos sobre el trabajo*” (p. 347). Sin embargo, también se ha utilizado el término *satisfacciones laborales*. Judge *et al.* (2009) definen intencionalmente las satisfacciones laborales en plural para reconocer que, si bien es significativo considerar la satisfacción laboral en un sentido global o general, no es menos significativo considerar satisfacciones con aspectos más específicos del trabajo (el salario, los compañeros de trabajo, etc.). En consideración a lo señalado, Judge *et al.* (2009) definieron la satisfacción laboral de la siguiente manera “*las*

*satisfacciones laborales son respuestas psicológicas multidimensionales hacia el trabajo de uno. Estas respuestas tienen un componente cognitivo (evaluativo) y uno afectivo (emocional)”* (p. 5). Por tanto, las satisfacciones laborales se refieren a evaluaciones internas sobre la favorabilidad del trabajo (Judge *et al.*, 2009). Aunque es más fácil separar las cogniciones del afecto en la teoría que en la práctica, aislar conceptualmente los dos componentes no niega sus conexiones cercanas, en ciertos niveles inseparables (Judge *et al.*, 2009). Para Judge *et al.*, las respuestas multidimensionales pueden ser dispuestas a lo largo de un continuo negativo/positivo, malo/bueno.

En relación con lo anterior, los psicólogos organizacionales han distinguido entre *satisfacción general* y *satisfacciones por facetas* (Judge *et al.*, 2017). Respecto de la primera, Judge y Kammeyer-Mueller (2012) han señalado que este enfoque global se ejemplifica mediante escalas como: la escala de rostros centrada en el afecto (que abarca la gama de sentimientos de extremadamente positivo a extremadamente negativo) de Kunin (1955), especialmente diseñada para personas con baja habilidad verbal, que tiene como ventaja principal la eliminación de la necesidad de trasladar los sentimientos en palabras (Kunin, 1955); escalas mono-ítem del tipo “*Considerando todas las cosas, ¿Cómo te sientes acerca de tu trabajo la mayor parte del tiempo?*” (Ironson, Smith, Brannick, Gibson y Paul, 1989, p. 194); o escalas de ítems múltiples (Likert) que solicitan directamente al participante describir su nivel de satisfacción con el trabajo, tales como, el *Index of Job Satisfaction* (Brayfield y Rothe, 1951), compuesta por 18 ítems; y el *Brief Index of Affective Job Satisfaction* (Thompson y Phua, 2012), conformado por cuatro ítems, los cuales se agregan para formar una medida global.

Las escalas mencionadas corresponderían a medidas de *satisfacción laboral afectiva*, en las cuales, como se dijo recientemente, se solicita al empleado que exprese un nivel general de agrado por su trabajo, pero sin indicarle las dimensiones contempladas

(Pujol-Cols y Dabos, 2018). Dentro del enfoque global también se encuentran escalas más cognitivas *del trabajo en general*. De acuerdo con Judge y Kammeyer-Mueller (2012), un ejemplo de este tipo de escalas es la *Job In General* (JIG, Ironson *et al.*, 1989), compuesta por 18 ítems.

En consecuencia, las medidas globales (afectivas y cognitivas) descritas intentan capturar el nivel general de satisfacción con el trabajo a través de una variedad de atributos. En estas escalas globales, como se había mencionado, se solicita a los encuestados que indiquen su reacción general hacia el trabajo como un todo, o bien se les solicita un juicio sumario de todos los aspectos del trabajo, incluido el trabajo, el pago, la supervisión, compañeros de trabajo y oportunidades de promoción (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012).

Respecto de la segunda, la *satisfacción por facetas*, corresponde a una perspectiva alternativa, en la cual los investigadores usualmente están interesados en la importancia relativa de facetas específicas de satisfacción (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012). Los instrumentos para medir la satisfacción por facetas (*facets scales*) están destinados a cubrir por separado las áreas principales dentro de un dominio más general (Ironson *et al.*, 1989). En esta perspectiva se encuentran la versión larga del *The Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ, Weiss, Dawis, England y Lofquist, 1967), que cubre 20 facetas; el *Job Descriptive Index* (JDI, Smith, Kendall y Hulin, 1969), que abarca cinco facetas; el *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1985), que recoge nueve facetas; y el *Cuestionario de Satisfacción Laboral S4/82* (Meliá, Peiró y Calatayud, 1986), que cubre seis facetas, entre muchos otros.

Según Bravo, Peiró y Rodríguez (1996), las facetas mencionadas con mayor frecuencia en la literatura son: satisfacción con el supervisor, con la organización, los compañeros, las condiciones de trabajo, el progreso en la carrera, las perspectivas de

promoción, la paga, los subordinados, la estabilidad en el trabajo, el tipo de trabajo, la cantidad de trabajo y el desarrollo personal.

Las escalas de satisfacción por facetas, como el *Job Descriptive Index*, se puede situar dentro de las medidas de *satisfacción laboral cognitiva*, que suelen requerirle al empleado que indique su grado de satisfacción con un listado no exhaustivo de atributos (Pujol-Cols y Dabos, 2018).

Ahora bien, también es posible obtener una medida general a partir de las escalas de satisfacción laboral por facetas. De acuerdo con Ironson *et al.* (1989) la forma de obtener dichas medidas generales sería a través de escalas compuestas. Las escalas compuestas tienen un enfoque diferente para obtener una medida general, esto es, suponen que el *todo* es igual a la suma de sus partes principales. En este sentido, una escala general está formada por una amplia cobertura de componentes (Ironson *et al.*, 1989). Un ejemplo es la versión corta del MSQ de Weiss *et al.* (1967), en el cual se suma un ítem proveniente de cada una de las 20 facetas de la versión larga (Ironson *et al.*, 1989).

Al igual que en el caso de clima organizacional, la utilización de uno u otro enfoque dependerá del objetivo de la investigación. El principio de fidelidad sugiere que es probable que las escalas globales sean mejor predichas por medidas amplias, tales como disposición afectiva o medidas agregadas de las características del trabajo; y que las medidas globales de satisfacción laboral sean un mejor predictor de resultados amplios, como el rendimiento laboral y abandono del trabajo (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012). Estas medidas son ampliamente utilizadas como índices de efectividad organizacional (Ironson *et al.*, 1989). Por el contrario, las medidas específicas (facetas) resultan útiles para diferenciar los distintos aspectos de la satisfacción laboral cuando se realiza un diagnóstico de las fortalezas y debilidades en función de las áreas, divisiones o departamentos de una organización (Ironson *et al.*, 1989).

A continuación se presentan los antecedentes empíricos del efecto de la psicología positiva (y sus campos relacionados) así como de las habilidades sociales (y su entrenamiento) sobre satisfacción laboral.

Cabe señalar antes que Diener y Seligman (2004) han reconocido que capacitar a los supervisores para dar elogios y comentarios adecuados, o facilitar amistades en el trabajo (lo cual va en la misma línea que las capacitaciones aplicadas a solo trabajadores, solo supervisores, y ambos) son factores que influyen en la satisfacción laboral.

Kluemper, Little y DeGroot (2009) contrastaron el impacto del optimismo tipo estado sobre la satisfacción laboral en trabajadores. Los resultados evidenciaron que el optimismo estado explicó una cantidad estadísticamente significativa de satisfacción laboral. Los autores señalaron que, desde un punto de vista teórico, el optimismo debería estar relacionado con la satisfacción laboral debido a sus funciones explicativas. Los individuos optimistas ven los contratiempos como eventos pasajeros, que pueden ser aislados de manera que no afecten la satisfacción general con el trabajo en el corto plazo.

Lioysis *et al.* (2009), aplicaron un programa basado en el desarrollo de resiliencia, que además incluyó componentes de habilidades sociales, el cual duró siete semanas, con sesiones de 60 a 90 minutos. El grupo experimental estuvo conformado por empleados pertenecientes a una gran organización gubernamental de Australia, enfocada en el servicio al cliente. Respecto de los resultados, no se observó un incremento estadísticamente significativo en el nivel de satisfacción laboral en la medición post-test, sin embargo, en el seguimiento (cinco meses) sí se informó de un aumento estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto de 0.85.

A nivel individual, los modelos de bienestar priorizan fuertemente los beneficios de poder desplegar las fortalezas en los dominios importantes de la vida (Duckworth *et al.*, 2005), tal como el trabajo. Littman-Ovadía y Streger (2010) examinaron un modelo

integrativo el cual hipotetizó que apreciar las propias fortalezas y desplegarlas en el trabajo sería el vínculo clave para entender cómo las personas crean bienestar en el trabajo y el bienestar general (Littman-Ovadia y Steger, 2010). El modelo se puso a prueba en tres muestras, una de ellas eran trabajadores (solo mujeres). Los resultados apoyaron las relaciones propuestas por el modelo. Es así que reconocer y utilizar las fortalezas del carácter en el trabajo afecta el bienestar personal y la satisfacción laboral. También se observó una relación indirecta entre la utilización de fortalezas con satisfacción laboral, en el sentido que el despliegue de fortalezas en el lugar de trabajo se asoció a un mayor significado del trabajo, y este tuvo un efecto sobre la satisfacción laboral (Littman-Ovadia y Steger, 2010).

#### *4.2.1. Satisfacción laboral y supervisores.*

De acuerdo con Spreitzer (2006), las intervenciones dirigidas a jefaturas, basadas en fortalezas, ponen de manifiesto que su uso provoca emociones positivas que impactan favorablemente en el seguidor.

Respecto de experiencias subjetivas positivas, Peterson y Luthans (2003) reportaron que los líderes que puntuaban alto en esperanza tipo estado tenían un impacto positivo en la satisfacción del trabajador y rendimiento de la unidad, en comparación con aquellos líderes que puntuaban bajo en esperanza. Asimismo, Luthans y Youssef (2004) informaron que la esperanza de los líderes tuvo un efecto positivo en el desempeño financiero de la unidad de negocios, la satisfacción laboral y retención de los empleados. Larson, Norman, Huges y Avey (2013) analizaron la relación entre positividad del líder, tal como lo percibe el subordinado directo, y la satisfacción laboral del subordinado, en dos muestras independientes de trabajadores. Los autores informaron que entre el 18% y

el 22% y de la varianza de la satisfacción laboral del seguidor se asoció a la percepción que éste tenga de la positividad de su jefe directo. Es así que, para Larson *et al.* (2013) las relaciones entre pares y superiores revisten especial interés por su impacto en el bienestar laboral del empleado.

En relación a las habilidades sociales, Madlock (2008) afirma que cuando los líderes se comunican con eficacia sus colaboradores experimentan mayores niveles de satisfacción. Según el autor, esta relación es apoyada por diversos estudios que indican que las interacciones interpersonales que involucran intercambio de información y satisfacción de necesidades interpersonales de inclusión y placer, luego impactan en la satisfacción laboral. En la misma línea, Moreno-Jiménez *et al.* (2014), en su revisión sobre habilidades sociales en contexto organizacional, señalaron que procesos de comunicación, así como los incentivos, normas, halagos, etc. que proporcionan los líderes afectan a sus subordinados, siendo determinante en la calidad de la interacción del grupo las propias habilidades sociales del líder. En este sentido, son los líderes quienes más pueden modificar las relaciones de los miembros y ejercer mayor influencia (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

#### *4.2.2. Satisfacción laboral y supervisores y subordinados.*

En relación al efecto de las intervenciones aplicadas a supervisores y trabajadores sobre satisfacción laboral, Lioysis *et al.* (2009) y Page y Vella-Brodrick (2013) han señalado que, para que una intervención sea más exitosa debería incluir a los subalternos y sus jefaturas, no obstante, esta recomendación no ha recibido atención suficiente tal como se puede observar en la revisión de Meyers *et al.* (2013). Situación similar, desde el campo del entrenamiento, fue evidenciada en el meta-análisis de Taylor *et al.* (2005),

tal como se dijo anteriormente en la introducción de esta tesis, en el que solo en un 6% de los estudios se entrenó a los trabajadores y sus jefaturas. Cabe señalar que, los autores encontraron que los efectos más fuertes se dieron cuando el entrenamiento se aplicó en conjunto. Esto cobra mayor interés, si se tiene en cuenta lo señalado por Pujol-Cols y Dabos (2018), quienes realizaron una revisión sobre los antecedentes de la satisfacción laboral, que abarcó los 20 últimos años de publicaciones en las revistas de mayor impacto, en que evidenciaron la necesidad de prestar mayor atención a elementos extrínsecos que influyen sobre la satisfacción laboral, tales como aquellos vinculados al contexto social en la cual la tarea es desempeñada (p.ej., el apoyo social de colegas y supervisores). Cabe mencionar que una de las formas de operacionalizar el apoyo social de colegas y supervisores es a través del entrenamiento a colegas y supervisores, respectivamente.

#### **4.3. Satisfacción Vital**

La satisfacción vital en el área del trabajo y de las organizaciones ha sido ampliamente estudiada, pero en su mayoría desde investigaciones correlacionales. Por ejemplo, Bowling *et al.* (2010), en su revisión meta-analítica, reportaron que la correlación entre satisfacción vital y satisfacción laboral fue de .36 ( $k=22$ ,  $n=6.046$ ), que los efectos eran bidireccionales (aunque éstos fueron algo más marcados para la relación satisfacción vital-satisfacción laboral). Erdogan *et al.* (2012), en una revisión meta-analítica sobre satisfacción vital en el dominio del trabajo, reportaron que satisfacción vital se asoció con satisfacción con la carrera ( $r=.43$ ,  $k=9$ ,  $n=3.021$ ), desempeño laboral ( $r=.14$ ,  $k=10$ ,  $n=2.269$ ), compromiso organizacional ( $r=.30$ ,  $k=10$ ,  $n=8.588$ ) e intención de abandono ( $r=-.27$ ,  $k=13$ ,  $n=8.125$ ).



Dado que la satisfacción vital se asocia con importantes resultados organizacionales, la investigación integral debiera considerarla como una variable de resultado esencial en investigación organizacional (Erdogan *et al.*, 2012). En el campo de la psicología positiva, concretamente en el de las intervenciones basadas en psicología positiva, la satisfacción vital se considera una variable de resultado positiva (Parks y Biswas-Diener, 2013).

La satisfacción vital está circunscrita dentro de un área de estudio más amplia, esto es, el bienestar. Tradicionalmente, ha habido dos enfoques principales para el abordaje del bienestar: el enfoque hedónico, en que el concepto de *bienestar subjetivo* ha sido el estandarte de esta aproximación, y la *satisfacción vital* uno de sus componentes; y el enfoque eudaimónico, con el concepto de *bienestar psicológico* (Tov, 2018).

Cabe mencionar que el cuerpo de investigación de la tradición hedónica es mucho mayor que el de la tradición eudaimónica, además, aquella goza de una definición operacional más consistente -esto es, bienestar subjetivo y sus elementos componentes- que la eudaimónica. En este sentido, uno de los problemas de la tradición eudaimónica se relaciona con la falta de consenso respecto de qué se entiende por bienestar eudaimónico (Tov, 2018).

Según Diener, Lucas y Oishi (2005) los precursores intelectuales filosóficos de los investigadores del bienestar subjetivo fueron los utilitaristas, quienes señalaban que la presencia de placer y la ausencia de dolor eran las características definitorias de la buena vida. Aunque existen otras características personales deseables más allá de si la persona es feliz, el individuo con abundante alegría tiene uno de los ingredientes clave de la buena vida (Diener *et al.*, 2005).

De acuerdo con Schimmack, Schupp y Wagner (2008), el estudio científico de la felicidad se convirtió en un tema popular en las ciencias sociales a partir de las

contribuciones seminales de Andrews y Withey (1976) y Cantril (1965). Cabe mencionar que, después de la II Guerra Mundial hubo un marcado interés por la realización de encuestas cortas (de un ítem), a gran escala, para preguntar a las personas por su felicidad y satisfacción vital (Diener *et al.*, 2005). Otro aporte proviene de los estudios de Norman Bradburn, quien, en 1969, mostró que los afectos agradables y desagradables eran, de alguna manera, independientes (y no polos opuestos), y que la eliminación de estados negativos no llevaría a fomentar estados positivos, esto es, eliminar la tristeza no llevaría a la felicidad (Diener *et al.*, 2005). En otras palabras, el bienestar incluye la falta de sufrimiento, pero es mucho más que eso (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Fue Diener quien, en 1984, propuso el *bienestar subjetivo* como un concepto científico más preciso para el amplio y ambiguo concepto popular de felicidad. Es así que, a partir de la propuesta de Diener, el bienestar subjetivo ha sido el término utilizado para estudiar científicamente la felicidad (Schimmack *et al.*, 2008).

Su importancia reside, entre otras cosas, por la noción de que el bienestar trasciende y va más allá de la prosperidad económica (y de sus indicadores), máxime en países que han logrado abundancia material y salud (Diener y Seligman, 2004). Asimismo, la felicidad no solo hace la vida más placentera, sino que desencadena diversos resultados positivos en las personas (Layous, 2018), tales como, relaciones sociales, rendimiento académico, relación marital, salud física, longevidad, menor riesgo suicida, etc.) (Diener y Chan, 2011; Diener y Oishi, 2005; Lyubomirsky *et al.*, 2005; Pavot y Diener, 2008).

Como se decía anteriormente, el bienestar no solo es valioso *per se*, sino también porque tiene consecuencias beneficiosas. Este hecho hace que cobre importancia el estudio del bienestar de los trabajadores, y tomar medidas para mejorarlo. Dentro de las variables claves para evaluar bienestar se encuentran, las emociones positivas y negativas,

*engagement*, propósito y significado, optimismo y confianza, y el constructo general de satisfacción vital (Diener y Seligman, 2004).

El bienestar subjetivo tiene tres sellos distintivos: su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona; su dimensión global, pues incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de su vida; y la necesaria inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (Diener, 1984).

El bienestar subjetivo (*subjective well-being*, SWB), o felicidad, se refiere a las evaluaciones cognitivas y emocionales que las personas hacen sobre sus vidas (las circunstancias de su vida), en términos de satisfacción general, humor, plenitud y satisfacción con dominios específicos como el matrimonio y el trabajo (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Cabe enfatizar que esta definición de felicidad es subjetivista, por el hecho de que las personas evalúan las condiciones que les rodean de forma diferente según sus propios antecedentes, valores y expectativas personales (Diener *et al.*, 1999), dependiendo, por tanto, de medidas autoinforme (Lyubomirsky *et al.*, 2005). Desde este punto de vista, esto es apropiado e incluso necesario, ya que la felicidad debe definirse desde la perspectiva de la persona (Lyubomirsky *et al.*, 2005). Esto, desde luego, se aplica a cada uno de sus componentes.

El bienestar subjetivo es un constructo de naturaleza multifacética, con componentes cognitivos y afectivos (Diener *et al.*, 1999). La investigación ha identificado dos amplios aspectos del bienestar subjetivo, que reflejan las teorías filosóficas dominantes sobre la felicidad y el bienestar: uno afectivo, basado en las teorías hedónicas de la felicidad, que se divide en afecto agradable y afecto desagradable; y uno cognitivo, basado en las teorías de evaluación subjetiva del bienestar (Pavot y Diener, 1993; Schimmack *et al.*, 2008). Por consiguiente, el bienestar subjetivo estaría conformado por

tres componentes: presencia relativa de afecto positivo y ausencia relativa de afecto negativo (bienestar afectivo), vale decir, una preponderancia de sentimientos agradables sobre los desagradables; y un nivel elevado de satisfacción vital (bienestar cognitivo) (Diener, 1984, 1994).

Se ha encontrado que las medidas de los tres componentes del bienestar subjetivo están altamente correlacionadas, aunque no son redundantes, y que generalmente se agrupan en un solo factor (Busseri, 2018; Lyubomirsky *et al.*, 2005; Tov, 2018). En esta línea, Pavot y Diener (1993), en su revisión, han señalado que diversas investigaciones han puesto en evidencia que la satisfacción vital, aun cuando está relacionada con, es un componente separable del bienestar afectivo. Luhmann, Hawkley, Eid y Cacioppo (2012) comunicaron hallazgos que van en la misma dirección en cuanto que la satisfacción vital y el bienestar afectivo son componentes diferentes. En una línea similar, Lucas, Diener y Suh (1996) informaron que satisfacción vital es un constructo que evidenció validez discriminativa respecto de otros constructos asociados al bienestar, tales como, afecto positivo, afecto negativo, optimismo y autoestima. Cabe mencionar también que, estudios previos han encontrado que los juicios de satisfacción vital han presentado validez convergente con calificaciones de informantes (Pavot y Diener, 2008).

Respecto de la satisfacción vital, que alude al componente cognitivo del bienestar subjetivo, se entiende como una evaluación que la persona hace de su vida en general, en relación con un estado de cosas ideal o deseable (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). El juicio de cuán satisfecha se encuentra una persona con su estado actual se basa en una comparación contra un estándar propio, no impuesto externamente por el investigador (Diener *et al.*, 1985). En consecuencia, la satisfacción vital corresponde a una evaluación cognitiva y global de la calidad de vida de una persona como un todo

(medida global) (Pavot y Diener, 1993); esto es, la satisfacción vital representaría un juicio evaluativo (Pavot y Diener, 2008).

Si bien, esta tesis trata sobre la modificación de la satisfacción vital, y por lo tanto, se centra en SWB como una actitud general hacia la vida, es importante mencionar alguno de los enfoques que han tenido importancia en el estudio de la felicidad. Un fenómeno, tempranamente observado, es la persistencia de los niveles de satisfacción vital en el tiempo, que indicaban que evaluaciones de la misma realizada en la juventud, se mantenían incluso en la vejez (Seligman, 2003). Lo anterior, generó una larga línea explicativa de dicha persistencia, algunas de las cuales se revisarán a continuación, brevemente, ya que la investigación actual se ha centrado en cómo modificar la satisfacción vital. Es interesante hacer notar que la persistencia en el tiempo de SWB, es un poco desesperanzadora, ya que implícitamente plantea que no se puede hacer nada para modificarla. Se comenzará con una revisión de los modelos conceptuales germinales (teorías de actividades, enfoques *bottom-up* y *top-down*), para terminar con uno de los modelos de modificación del bienestar vigentes al día de hoy (modelo integrado de felicidad sostenible).

La *teoría de actividades*, considera que la felicidad es un producto de la actividad humana y no un estado final. De acuerdo con esta teoría, si la persona se enfoca en la realización de objetivos y actividades importantes la felicidad llegará de manera involuntaria (Diener, 1984). En otras palabras, el fijarse *ser feliz* como una meta final no llevará al bienestar. A diferencia de la teoría de metas, los teóricos de la actividad proponen que la felicidad surge del comportamiento en lugar de lograr puntos finales. Diener *et al.* (2005) citaron a modo de ejemplo una de las teorías basadas en actividades mejor conocidas, como es la teoría del *flow* de Csikszentmihalyi (1975), entendido como un estado mental que surge cuando una persona está completamente inmersa en una

actividad interesante y que además se corresponde con su nivel de habilidades (Diener *et al.*, 2005).

Diener (1984) también se refiere a las reconocidas teorías *bottom-up* (enfoque ascendente) y *top-down* (enfoque descendente) sobre bienestar subjetivo, utilizadas también para explicar uno de sus componentes específicos, esto es, la satisfacción vital (Erdogan *et al.*, 2012; Pavot y Diener, 2008; Tov, 2018). Con respecto al enfoque *bottom-up*, la felicidad sería la suma de muchos placeres pequeños. En este sentido, una vida feliz es simplemente la acumulación de momentos felices, o la satisfacción con diferentes dominios de la vida (p.ej., familia, amigos, trabajo, etc.) (Diener, 1984). Esto implica que una persona desarrollará una buena disposición y una mirada optimista producto de la acumulación de experiencias positivas en su vida (Pavot y Diener, 2008).

En contraste, el enfoque *top-down*, asume que habría una propensión a experimentar las cosas de una forma positiva. La felicidad es vista entonces como una función de rasgos estables, donde la felicidad no sería sentimientos felices *per se*, sino una inclinación a reaccionar de una forma feliz (Diener, 1984). De otra forma, una persona disfrutaría de los placeres porque es feliz, y no vice-versa.

En relación con lo anterior, Diener *et al.* (1999) han señalado que el foco inicial de las primeras formulaciones teóricas sobre bienestar subjetivo era identificar los factores ascendentes o factores situacionales (*bottom-up*) que influenciaban el bienestar subjetivo, esto es, cómo los eventos externos, situaciones y factores demográficos podían influir en la felicidad. De acuerdo con Diener *et al.* (1999), el enfoque ascendente se basaba en la idea de Wilson (1967) de que existían necesidades humanas básicas y universales, y que si las circunstancias permitían que una persona satisficiera esas necesidades, él/ella sería feliz. La investigación sobre experiencias subjetivas (eventos agradables y eventos desagradables) ha evidenciado que éstas se asocian al bienestar, así

como también variables objetivas externas (p.ej., factores demográficos, como, edad, sexo, ingresos, raza, educación y estado civil), pero con tamaños del efecto más bien bajos (entre un 8% y un 15% de variabilidad en los reportes de bienestar subjetivo) (Diener *et al.*, 1999).

Debido a los efectos de baja magnitud señalados, los investigadores del área recurrieron a factores descendentes (*top-down*) para explicar la variabilidad en el bienestar subjetivo, vale decir, las estructuras dentro de la persona que determinan cómo se perciben los eventos y las circunstancias, tales como, las *predisposiciones temperamentales* (Diener *et al.*, 1999). De acuerdo con la investigación de Lykken y Tellegen (1996), los genes daban cuenta del 44% al 52% del bienestar subjetivo actual; ahora bien, cuando se consideran lapsos de mayor magnitud, el 80% del componente estable del bienestar subjetivo a largo plazo se debería a la influencia de los genes (basados en un retest de muestras más pequeñas de gemelos, en de intervalos de 4.5 y 10 años). No obstante Diener *et al.* (1999), llamaron a tener cautela con esa estimación, pues estudios previos del efecto de la heredabilidad sobre el bienestar subjetivo tendían a variar ampliamente en sus resultados (posiblemente por influencias del medio ambiente no consideradas), por lo que las estimaciones de la heredabilidad posiblemente sean más bajas.

Otra evidencia de los efectos *top-down* proviene de un estudio a gran escala, realizado con una muestra de 5.668 gemelos holandeses (monocigóticos y dícigóticos) y sus hermanos solteros, cuyo objetivo fue investigar la contribución relativa de los genes y del entorno a las diferencias individuales en la satisfacción vital (Stubbe, Posthuma, Boomsma y De Geus, 2005). Los resultados evidenciaron que el 38% de la varianza de las respuestas a la Escala de Satisfacción con la Vida fue atribuible a la heredabilidad (ampliamente definida), mientras que el resto de la varianza se atribuyó a factores

ambientales únicos y error de medición. Estos hallazgos apuntan a que los factores *top-down* ejercen una influencia en la satisfacción vital, pero también indican que los factores ambientales (situacional, contextual) pueden modificar la influencia *top-down*.

Dentro de los factores internos también se encuentran los *rasgos* (extraversión, neuroticismo, autoestima) y las *disposiciones cognitivas*. Con respecto a la influencia de los rasgos, se ha visto que, aun cuando neuroticismo y extraversión se han asociado con afecto positivo y negativo, respectivamente, existe evidencia de que los rasgos de personalidad también se asocian con satisfacción vital (Diener *et al.*, 1999). Por ejemplo, Steel, Schmidt y Shultz (2008), en su revisión meta-analítica, informaron que satisfacción vital se asoció con personalidad (Big 5), sobre todo con neuroticismo ( $r = -.38$ ,  $k = 36$ ) y extraversión ( $r = .28$ ,  $k = 35$ ). Ahora bien, cabe tener en cuenta los resultados obtenidos por Schimmack *et al.* (2008), quienes encontraron que después de controlar los sesgos compartidos en las calificaciones de personalidad y bienestar cognitivo, los factores ambientales (desempleo) tenían un efecto más fuerte sobre bienestar cognitivo que la personalidad (neuroticismo). En este sentido, Schimmack *et al.* (2008) han señalado que aunque el bienestar cognitivo se asocia con extraversión y neuroticismo, esta relación está mediada por bienestar afectivo. Vale decir, si bien los rasgos están asociados con satisfacción vital, aquéllos influyen principalmente los niveles de afecto agradable y desagradable, que, a su vez, influyen en la forma en que las personas evalúan sus vidas.

Respecto de las disposiciones cognitivas, Diener *et al.* (2005) señalaron que la esperanza, el optimismo disposicional y las expectativas de control también parecen influenciar el bienestar subjetivo. En esta línea, los autores agregan que, para la felicidad no solo importa lo que somos, sino como pensamos.

Cabe mencionar que, según Pavot y Diener (2008), varios modelos *top-down* de bienestar subjetivo han utilizado el concepto de *adaptación*, para explicar el hallazgo



frecuentemente observado que las variables de personalidad dan cuenta de más varianza del bienestar subjetivo de lo que típicamente es explicado por los acontecimientos de la vida y los cambios en los dominios de la vida. De acuerdo con el principio de adaptación, los eventos de la vida o cambios en los dominios de la vida, ya sea de naturaleza positiva o negativa, si bien influyen inicialmente en el nivel de satisfacción con la vida o bienestar subjetivo general, su impacto es de corta duración (temporal), ya que las personas tienden a adaptarse rápidamente a sus nuevas circunstancias, y su nivel de bienestar subjetivo vuelve a uno similar al reportado antes de que el evento o cambio ocurriera. Sin embargo, aunque el proceso de adaptación parece tener una amplia influencia estabilizadora sobre la satisfacción con la vida, creciente evidencia sugiere que el impacto de, al menos, algunos eventos de la vida y cambios en los dominios pueden durar y afectar el bienestar subjetivo a más largo plazo (p.ej., viudez, desempleo, ser cuidador de paciente con Alzheimer). Es así que, a la luz de la evidencia, tanto los rasgos de personalidad como los eventos de la vida están asociados a tales cambios (Pavot y Diener, 2008).

Teniendo en cuenta lo señalado, la preocupación de larga data con respecto al constructo de satisfacción vital ha estado centrada en los factores que influyen en los juicios de la satisfacción con la vida. En este sentido, y a modo de síntesis, el enfoque *top-down*, por una parte, postula que la fuente de tales juicios corresponden a influencias ubicuas, como las disposiciones de la personalidad. Por otra parte, el enfoque *bottom-up* establece que los juicios de satisfacción con la vida son el producto de una suma de factores ascendentes, como el estado de ánimo actual y las circunstancias inmediatas de la vida (Erdogan *et al.*, 2012; Pavot y Diener, 2008).

Aunque ambos enfoques puedan ser en parte ciertos, el desafío es descubrir cómo los factores internos o *top-down* interaccionan con eventos moleculares *bottom-up*. Debido a que las personas reaccionan a los eventos de la forma en que los perciben

subjetivamente, algunos procesos *top-down* debieran estar involucrados. Sin embargo, también parece que ciertos eventos son agradables para la mayoría de la gente, sugiriendo que los principios *bottom-up* también pueden ser útiles (Diener, 1984). Pavot y Diener (2008) han señalado que hay evidencia que apunta a una misma dirección, esto es, que los juicios de satisfacción vital representan una compleja combinación y suma, tanto de factores ascendentes como de factores descendentes. Es así que, los rasgos de personalidad generales, como neuroticismo y extraversión, tienden a “establecer el tono” para las experiencias subjetivas como la satisfacción con la vida, y los factores circunstanciales, como la satisfacción con dominios específicos de la vida, ejercen una poderosa influencia en los juicios de satisfacción. Esto converge con lo señalado por Tov (2018), en relación a que, los rasgos de personalidad pueden ser vistos como un factor que influye la satisfacción vital, la cual, a su vez, influye sobre los juicios de dominio específico (proceso *top-down*).

Alternativamente, se puede considerar que los rasgos influyen en los juicios de satisfacción vital y los dominios específicos (*top-down*), con efectos adicionales de los dominios específicos sobre la satisfacción vital (*bottom-up*) (Tov, 2018). Por ejemplo, las personas felices colocan más peso en el dominio con el que están más satisfechos cuando juzgan la satisfacción vital; a diferencia de las personas infelices, quienes colocan más peso en el dominio con el que están menos satisfechos. Por consiguiente, el proceso *top-down* está reflejado en la forma en que una persona pondera cada dominio, y el proceso *bottom-up* quedaría reflejado en el efecto del dominio sobre la satisfacción vital (Tov, 2018). En el área más aplicada, Lyubomirsky *et al.* (2005) ofrecieron una posible explicación sobre cómo estos dos enfoques interaccionan, en el marco de las intervenciones positivas, señalando que uno de los mecanismos que explican el bienestar experimentado, mediante la puesta en práctica de actividades intencionales, tiene que ver

con la acumulación de pequeñas experiencias positivas (perspectiva *bottom-up*), y de generar un sentido de significado global y de propósito (*top-down*).

En relación con lo anterior, Lyubomirsky *et al.* (2005) propusieron un *modelo integrado de felicidad sostenible*, que incluye los componentes señalados anteriormente, esto es, a) *el punto fijo (set point)* de la felicidad, el cual está determinado genéticamente, y se supone que es fijo, estable en el tiempo, e inmune a la influencia o control. El punto de ajuste probablemente refleje rasgos de personalidad y afectivos, temperamentales e intrapersonales relativamente inmutables, tales como, como la extraversión, la activación (*arousability*), y la afectividad negativa, las que están arraigadas en la neurobiología, son altamente heredables y cambian poco a través de la vida. Según los autores, la investigación apoya la teoría del punto de ajuste de la personalidad. El punto de ajuste correspondería al enfoque *top-down* o descendente. b) *Circunstancias vitales*, que aluden a factores demográficos y circunstanciales. Cabe mencionar que, si bien los factores circunstanciales se pueden modificar (p.ej., volver a casarse, cambiarse casa, aumento de sueldo, cambiar la apariencia) la adaptación hedónica tiende a llevar a las personas de vuelta a su punto de partida después de cualquier cambio positivo de circunstancia. Las circunstancias vitales corresponderían al enfoque *bottom-up* o ascendente. c) *Actividades intencionales*, que se consideran uno de los medios más prometedores para alterar el nivel de felicidad. Por "intencional" se refiere a las acciones o prácticas discretas en la cuales las personas pueden elegir participar, también se asume que las actividades intencionales requieren cierto grado de esfuerzo para su ejecución, ya que no ocurren por sí mismas (Lyubomirsky *et al.*, 2005). Las actividades intencionales corresponden a una categoría muy amplia que incluye una gran variedad de cosas que la gente hace y piensa en su vida cotidiana. Es así que, las circunstancias les ocurren a las personas, mientras que las actividades son formas en que las personas actúan sobre sus circunstancias. Al parecer,

aumentar el punto fijo y modificar las circunstancias de la vida no son avenidas fructíferas para conseguir aumentos sostenibles en la felicidad duradera.

En relación con lo mencionado, aunque los genes y los rasgos de personalidad pueden mantener los niveles felicidad relativamente constantes en el tiempo, y aunque las personas puedan estar predispuestas a adaptarse relativamente rápido a las experiencias positivas de la vida, participar en actividades que aumentan la felicidad (p.ej., comprometerse con metas importantes, meditar, actuar amablemente con los demás, pensar con optimismo o expresar gratitud) tiene el potencial de mejorar los niveles de bienestar, tales como la satisfacción vital, durante períodos significativos de tiempo (Cohn y Fredrickson, 2010; Lyubomirsky *et al.*, 2011).

A nivel general, determinados tipo de intervenciones positivas tienen un efecto sobre la satisfacción vital. Por ejemplo, en la revisión de Wood *et al.* (2010), sobre intervenciones basadas en gratitud ( $k=12$ ), entre las que se encontraban escribir cartas de gratitud, se reportaron efectos favorables sobre la satisfacción vital. Lyubomirsky *et al.* (2011), en un experimento longitudinal de ocho meses de duración, analizaron los efectos inmediatos y de largo plazo de practicar regularmente dos actividades positivas sobre el bienestar, en una muestra de estudiantes universitarios. Las actividades fueron: a) expresar optimismo, específicamente practicar el pensamiento optimista visualizando el “mejor yo posible” en el futuro; b) y gratitud, esto fue expresar aprecio hacia demás a través de cartas de gratitud (sin enviarlas). Los resultados evidenciaron que los aumentos sostenibles en felicidad son posibles, pero solo si se dan ciertas condiciones óptimas, a saber, que las personas estén motivadas para realizar una actividad positiva, que hagan esfuerzo y sean persistentes, y que la actividad sea legítimamente efectiva.

Más específicamente, dentro del contexto organizacional, Meyers *et al.* (2013) realizaron una revisión sobre el valor de las intervenciones basadas en psicología positiva,

en la cual reunieron 15 estudios empíricos, con un total de 1.540 participantes. Trece de los 15 estudios informaron efectos sobre alguna variable relacionada a bienestar (tales como, emociones positivas, optimismo, resiliencia, capital psicológico y satisfacción). Sin embargo, de los 15 estudios, solo en tres se midió satisfacción vital: Fredrickson *et al.* (2008), Millear, Lioxis, Shochet, Biggs y Donald (2008), y Chan, (2010). A continuación se describen los estudios de Chan (2010) y de Millear *et al.* (2008), los cuales guardan relación con los temas revisados en las sesiones que se aplicaron en este trabajo. No obstante, Fredrickson *et al.* (2008) reportaron incrementos estadísticamente significativos en satisfacción vital.

Millear *et al.* (2008), en un estudio piloto, aplicaron un programa basado en el desarrollo de resiliencia, que además incluyó componentes de habilidades sociales, para mejorar bienestar, salud mental y resiliencia, en trabajadores de una compañía del sector de recursos, durante 11 semanas. Dentro de las medidas asociadas a bienestar se encontraba satisfacción vital, satisfacción laboral, bienestar psicológico. Además, se registró la percepción de equilibrio trabajo-vida y habilidades sociales. Los autores no observaron un incremento estadísticamente significativo en estas variables. Sin embargo, si se observó una mejora en ajuste trabajo-vida y autoeficacia en afrontamiento.

Chan (2010) investigó si la práctica de gratitud (contar las propias bendiciones durante ocho semanas) influía sobre la satisfacción con la vida en una muestra de 96 profesores chinos, quienes fueron divididos en dos grupos: alta gratitud y baja gratitud. Se informó un incremento estadísticamente significativo en satisfacción vital solo en el grupo de baja gratitud, con un tamaño del efecto medio ( $d = 0.51$ ).

En relación al cultivo de fortalezas Page y Vella-Brodrick (2013) aplicaron un programa basado en el uso de fortalezas para el bienestar del empleado. El programa de bienestar consistió en seis sesiones, de una hora, en grupos pequeños. Se registraron

medidas subjetivas de: bienestar subjetivo, psicológico, afectivo y de bienestar relacionado con el trabajo. Las variables dependientes se registraron en el pre, post, seguimiento a los tres y seis meses. El ANOVA mixto arrojó mejoras en satisfacción vital y bienestar psicológico, pero en el seguimiento de seis meses el efecto se redujo. Además, hubo un efecto principal de grupo sobre bienestar afectivo, pero no en bienestar laboral.

En la línea de lo anterior, Meyers y van Woerkom (2017) analizaron el efecto de una intervención basada en fortalezas sobre bienestar general y laboral. La intervención (experimento de campo) duró medio día, participaron 116 trabajadores holandeses, a quienes se les aplicaron registros pre, post y seguimiento (al mes). La intervención en fortalezas consistió en 24 cartas, que tenían escritas fortalezas aplicables al contexto laboral, que fueron entregadas a los participantes, y de las cuales éstos debían escoger las tres más fuertes. Se demostraron efectos directos de la intervención sobre afecto positivo (post) y capital psicológico (seguimiento). También se observaron efectos indirectos de la intervención, mediados por afecto positivo, sobre satisfacción vital, *engagement* y *burnout*.

Respecto de las habilidades sociales y su relación con satisfacción vital, Segrin y Taylor (2007) proporcionaron una explicación sobre los mecanismos que operaban. Los autores analizaron la relación entre habilidades sociales y bienestar psicológico, y también contrastaron el efecto moderador de las relaciones sociales positivas entre habilidades sociales y bienestar psicológico. Cabe señalar que se utilizaron diversos indicadores de bienestar psicológico, una de éstos fue satisfacción vital. La muestra total fueron 703 adultos, la mayor parte de ellos eran trabajadores (78%). Respecto de la relación entre habilidades sociales y relaciones positivas se informó una correlación de .53 ( $p < .001$ ). La correlación entre habilidades sociales y satisfacción vital fue de .23 ( $p < .001$ ). Por otra parte, la correlación entre relaciones sociales positivas y satisfacción vital

fue de .42 ( $p < .001$ ). Además, se encontró que las relaciones positivas con los otros medió fuertemente la asociación entre habilidades sociales y satisfacción vital. De acuerdo con estos resultados, los autores indicaron que tener adecuadas habilidades sociales (p.ej., saber comunicar las ideas y sentimientos) conlleva consecuencias sociales positivas. Estas experiencias positivas se convierten en los componentes básicos de las relaciones interpersonales exitosas, que luego impactan en el bienestar.

Lo anterior cobra mayor interés si se considera que, las relaciones interpersonales positivas son importantes para la salud mental y el bienestar de las personas (O'Connell, O'Shea y Gallagher, 2015), debido a que las buenas relaciones proporcionan apoyo emocional e instrumental en momentos de estrés y desafío, pero también un sentido de conexión y la oportunidad de celebrar las cosas buenas de la vida (Park *et al.*, 2013).

#### *4.3.1. Satisfacción vital y supervisores.*

En relación a los supervisores, y todos quienes ejercen funciones de liderazgo, uno de los desafíos que tienen es mantenerse a sí mismo, y a quienes con los que trabajan, felices, saludables y productivos al servicio de la organización (Quick y Quick, 2004). En este sentido, el bienestar de los líderes no solo reporta un beneficio para sí mismos, sino que también resulta crítico para el bienestar de sus empleados (Roche, Luthans y Haar, 2014). Una forma de conseguir esto es a través del entrenamiento de los jefes, basado en un enfoque positivo, ya que contribuye con recursos que aumentarán las probabilidades de crecimiento futuro y de impactar en los resultados del seguidor (Spreitzer, 2006).

Respecto de lo anterior, el liderazgo del supervisor está recibiendo cada vez más atención por su efecto en la salud y bienestar de los trabajadores (p.ej., satisfacción laboral) (Kuoppala *et al.*, 2008), lo que ha llevado a estudiar la relación existente entre

positividad del líder y bienestar de sus empleados (Luthans *et al.*, 2013). En esta línea, Peterson, Balthazar, Waldman y Thatcher (2008) señalaron que el nivel de positividad de los líderes afecta la forma en cómo los subordinados piensan, sienten y se comportan, a través del contagio emocional. Sin embargo, cuando se trata de la transferencia de estados más generales de bienestar el mecanismo por el cual los líderes influirían a sus seguidores aludiría a *procesos de transferencia* (*crossover process*, Haar y Roche, 2013).

La transferencia es similar pero distinta del contagio emocional, ya que el primero se refiere, como se dijo, al traspaso de estados generales de bienestar, como felicidad o *engagement*, mientras que este último analiza específicamente cómo se transmiten los estados de emocionales actuales (es decir, estado de ánimo) de una persona a otra. Esta transferencia puede ocurrir a través de mecanismos afectivo-cognitivos, tales como la preocupación empática (empatía afectiva) y la toma de perspectiva (empatía cognitiva); y de mecanismos comportamentales, tales como, el apoyo social y el afrontamiento. La evidencia ha sugerido que comportamientos positivos del supervisor como escuchar a los seguidores, ayudarlos con las tareas y proporcionar retroalimentación, tiene un efecto en la motivación de sus seguidores, aumentando variables asociadas a bienestar (p.ej., *engagement*, concretamente aumenta su entusiasmo y vigor en el trabajo). Cabe agregar que, el modelo de transferencia indica que los efectos son bidireccionales, esto es, del líder al seguidor y viceversa (Haar y Roche, 2013).

Más evidencia de los efectos de la jefatura sobre los trabajadores se puede encontrar en el experimento de campo de Avey, Avolio, *et al.* (2011a), quienes estudiaron el efecto de la positividad (capital psicológico) del líder en resultados del seguidor. La muestra de trabajadores estuvo conformada por 106 ingenieros de una gran empresa aeroespacial, que fueron sometidos a cuatro condiciones experimentales. Dos de las condiciones implicaban evaluar a los ingenieros en solución de problemas de alta y baja



complejidad, respectivamente. En las otras dos condiciones, los ingenieros fueron expuestos a representaciones de dos tipos de liderazgo, positividad alta y baja, respectivamente. Aunque esta investigación no consideró variables de resultado como las abordadas en este trabajo, algunos de los contenidos sí son similares, en cuanto a los tipos de liderazgo representado (p.ej., optimismo y esperanza). Los hallazgos informados evidenciaron una relación positiva, estadísticamente significativa, entre positividad del líder (eficacia, esperanza, optimismo y resiliencia) y desempeño del trabajador, medido como la cantidad y calidad de las soluciones que los empleados dieron a problemas que se les presentaron, los que guardaban una gran similitud a los enfrentados en situaciones reales. También se observó una relación positiva entre positividad del líder y positividad del seguidor.

En relación a las habilidades sociales, las organizaciones pueden generar los espacios para que se den relaciones interpersonales positivas (Heaphy y Dutton, 2008), siendo el líder una fuente de apoyo para que los trabajadores establezcan redes positivas (Cameron, 2008). R. Riggio y Reichard (2008) han destacado la importancia que tienen las habilidades sociales en el liderazgo efectivo, dado que su puesta en práctica influye positivamente en los seguidores. En este sentido, poseer adecuadas habilidades sociales constituye una ventaja competitiva y una habilidad crítica para el éxito de los líderes, al ser uno de los mecanismos específicos que éstos utilizan para influenciar a sus seguidores, por lo que los esfuerzos por desarrollarlas debieran ser apoyados mediante programas de entrenamiento (R. Riggio y Reichard, 2008).

Cabe mencionar que Bandura (1988), hace 30 años atrás, ya había indicado que el éxito de aquellas personas que desempeñan un rol de jefatura (supervisor) descansaba, en gran medida, en sus habilidades interpersonales para guiar y motivar a sus empleados. Dado que los supervisores tienen un impacto importante en la moral y productividad de

organización (Bandura, 1988), entrenarles en habilidades sociales para trabajar de manera más efectiva e impactar positivamente el bienestar de los demás se vuelve un imperativo.

#### *4.3.2. Satisfacción vital y supervisores y subordinados.*

Respecto de la intervención conjunta a supervisores y sus trabajadores, ya se ha indicado, en los apartados anteriores, la conveniencia de que las intervenciones basadas en psicología positiva sigan esta modalidad (Liopsis *et al.*, 2009; Page y Vella-Brodrick, 2013); y Taylor *et al.* (2005), desde el campo del entrenamiento, informó en su revisión meta-analítica hallazgos provisionales que van en esa misma línea. En este sentido, las relaciones entre pares y superiores, y entre los mismos pares, revisten especial interés por su impacto en el bienestar laboral del empleado (Chiaburu y Harrison, 2008; Larson *et al.*, 2013), de manera que si el interés está en mejorar el bienestar del empleado, a través de una capacitación, se debería considerar a ambos niveles jerárquicos.

En relación con lo anterior, resulta igualmente importante que todos los miembros de la organización, con independencia de sus funciones y niveles, cuenten con y hagan uso de las habilidades sociales correspondientes, ya que las relaciones interpersonales tienen un papel crucial en el ámbito del trabajo (Fletcher, 2007), resultando útiles para la realización del trabajo, debido a que permiten establecer relaciones satisfactorias y eficientes en el ámbito laboral y profesional (Gil, 1998). Las habilidades sociales son también un componente crítico para el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y para trabajar de manera más coordinada, cooperativa e integrada con los otros, (Gil, Rico y Sánchez-Manzanares, 2008; Morgeson *et al.*, 2005).

Finalmente, Michel, Mitchelson, Kotrba, LeBreton y Baltes (2009), en una revisión de cuatro estudios ( $n= 963$ ), informaron una correlación de .32 entre apoyo social

en el trabajo (incluido compañeros de trabajo, gerente y apoyo de la organización) y satisfacción con la vida. En otras palabras, experimentar un ambiente de apoyo en el trabajo se asoció con una mejor satisfacción con la vida, y ese ambiente de apoyo se puede generar a través de una capacitación conjunta.

#### **4.4. Resumen Capítulo 4**

En este capítulo se describió cada variable de resultado abordada en la presente tesis. A grandes rasgos se habló de su importancia y pertinencia, sus antecedentes históricos (de manera breve), así como del efecto del entrenamiento (en psicología positiva/habilidades sociales) sobre dichas variables, en función del destinatario de la capacitación (solo subalternos, solo supervisores, ambos). Dado que, como se pudo notar en la Introducción, hay una brecha en la literatura de entrenamiento en cuanto a los estudios que analicen el efecto moderador del destinatario del entrenamiento, este último punto (efecto del entrenamiento en estas las condiciones señaladas) se desarrolló con el material disponible sobre intervenciones en psicología positiva y habilidades sociales

Cabe señalar que, tanto para la condición I (*a quién va dirigida la capacitación*) como para la condición II (*intensidad de la capacitación*) se analizaron las mismas variables, a saber, *clima organizacional*, *satisfacción vital* y *satisfacción laboral*.

La decisión de considerar clima organizacional se fundamentó en que la literatura ha evidenciado que éste se relaciona con resultados a nivel individual, de equipo y con resultados organizacionales. Además, clima organizacional ha sido incluido en las tendencias actuales preocupadas en desarrollar y potenciar el bienestar psicosocial de los empleados (p.ej., psicología positiva organizacional) y en la construcción de organizaciones más saludables, lo cual va en la línea de lo formulado en esta tesis, esto

es, mejorar el clima organizacional a través de capacitación en psicología positiva (y habilidades sociales).

Dado que el estudio del clima ha sido abordado principalmente desde un enfoque cuantitativo, basado en encuestas, se describieron brevemente los diferentes instrumentos que se han elaborado para su medición (no de manera exhaustiva) mencionados en la literatura especializada. También se describieron brevemente las aproximaciones teóricas a la formación del clima (estructuralista, perceptual, interactiva, cultural); los niveles de análisis (clima psicológico y clima organizacional) y los modelos de composición (modelo aditivo, de consenso directo, de cambio de referente, modelos de dispersión, modelos de procesos). Un tema de especial interés para este trabajo fue la distinción entre *clima global* y *clima orientado* (o clima específico, estratégico). En este trabajo se adoptó un enfoque molar del clima para poder comparar los resultados entre los estudios realizados.

Satisfacción laboral, tal como se vio, es una de las variables *output* clave en comportamiento organizacional, ha sido la actitud laboral más investigada en el último siglo, y se considera prioritaria de evaluación y mejora en cualquier ámbito organizacional. En esta línea, la satisfacción laboral es una variable de resultado particularmente relevante de evaluar tanto en salud ocupacional, como en investigación de psicología positiva, tal como se hizo en esta tesis.

Dado que la satisfacción laboral se considera una actitud laboral, ésta capturaría la forma en que las personas experimentan y se relacionan con su trabajo, implicando algún grado de evaluación subjetiva como parte de su núcleo de significado. En el abordaje de la satisfacción laboral, los psicólogos organizacionales han distinguido entre *satisfacción general* (intentan capturar el nivel general de satisfacción con el trabajo) y *satisfacciones por facetas* (interesados en la importancia relativa de facetas específicas

de satisfacción), lo cual ha dado origen diversos instrumentos que recogen una u otra aproximación. En este trabajo se optó por una medida de tipo global.

La satisfacción vital en el área del trabajo y de las organizaciones ha sido estudiada, pero en su mayoría desde investigaciones correlacionales. Dado que se ha demostrado que la satisfacción vital se asocia con importantes resultados, tales como, satisfacción con la carrera desempeño laboral compromiso organizacional e intención de abandono, su modificación a través de entrenamiento la convierte en una variable de interés. La satisfacción vital, en esta tesis, se enmarcó dentro del estudio del bienestar. Se revisaron brevemente las diferentes teorías, tales como, las teorías de actividades, teoría *bottom-up*, teoría *top-down* y el modelo integrado de felicidad sostenible. Este último de interés a los efectos de este trabajo, puesto que señala que el bienestar (en este caso la satisfacción vital) puede ser modificado mediante la puesta en práctica de *actividades intencionales* (acciones o prácticas discretas en la cuales las personas pueden elegir participar, también se asume que las actividades intencionales requieren cierto grado de esfuerzo para su ejecución, ya que no ocurren por sí mismas), las que se consideran uno de los medios más prometedores para alterar el nivel de bienestar.

La investigación sobre los efectos del entrenamiento en psicología positiva ha evidenciado, provisionalmente, un efecto favorable en estas tres variables, pero ninguno que analice el efecto moderador del destinatario del entrenamiento.

## **CAPÍTULO 5: INTENSIDAD DE LA CAPACITACIÓN**

### **5.1. Intensidad de la Capacitación: Modalidades de Aplicación Espaciada y Concentrada**

En la segunda condición a estudiar, la intensidad de la capacitación, las variables dependientes son las mismas que las antes expuestas: clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, pero la variable independiente es la intensidad de la capacitación (alta/baja).

Como se había mencionado en la introducción, una capacitación de *modalidad baja* (IB) implica que ésta se desarrolle dentro un lapso espaciado. Vale decir, administrar a los participantes sesiones cortas (con un máximo de duración de 90 minutos), y en días no sucesivos (un máximo de dos días). Por el contrario, la modalidad de *intensidad alta* (IA) implica que la capacitación es realizada en uno o dos días seguidos.

Se ha reportado que la modalidad baja o espaciada es la más indicada a la hora de conseguir resultados (Donovan y Radosevich, 1999; Lacerenza *et al.*, 2017; Layous y Lyubomirsky, 2014; Salas *et al.*, 2012), tal como se expuso en el apartado 2.1 sobre *Capacitación*, y en el apartado 3.1.3 sobre los *Moderadores de las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva*.

La razón para emplear esta modalidad es permitir que los participantes pongan en práctica, en su lugar de trabajo, los contenidos que comprende la capacitación, haciendo retroalimentación y correcciones sobre cómo se están aplicando dichos contenidos en el trabajo (previo modelado de conductas en las sesiones). La finalidad de hacer la intervención espaciada en el tiempo es facilitar la transferencia del aprendizaje y favorecer la retroalimentación de la misma.

## **CAPÍTULO 6: METODO**

Esta tesis tiene dos tipos de estudios, en los primeros (condición I) se analiza la efectividad de la capacitación en función de *a quién va dirigida*. El segundo (condición II) está centrado en la *intensidad de la capacitación*.

Para estos efectos, se expondrán primero los estudios de la condición I, que consisten en tres investigaciones empíricas (i- capacitación solo subalternos, ii- capacitación solo supervisores, y iii- capacitación supervisores y subalternos de manera simultánea). Posteriormente, se procederá a presentar el estudio de la condición II, que consiste en una comparación de siete investigaciones primarias, en función de la intensidad de la capacitación (i- intensidad baja o espaciada: Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6; ii- intensidad alta o concentrada: Estudio 7).

### **6.1. Método Condición I: A Quién va Dirigida la Capacitación**

#### *6.1.1. Objetivos e hipótesis condición I.*

Objetivos Generales: (1) evaluar la mejora de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, mediante capacitación en psicología positiva y habilidades sociales. (2) Evaluar si esta mejora varía en función del grupo en el cual se aplica la capacitación, a saber, capacitación solo a los subalternos, solo a los supervisores, y ambos niveles jerárquicos simultáneamente (supervisores y subordinados).

Para dar respuesta a los objetivos generales de la condición I se realizaron tres estudios empíricos (que respondieron al objetivo general 1). Posteriormente, se compararon los resultados de los tres estudios empíricos (con lo cual se respondió al

objetivo general 2). A continuación se describen los objetivos e hipótesis de los tres estudios empíricos, así como los de la comparación entre éstos.

#### Objetivo General Estudio 1

- Analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales sobre clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital en subordinados.

Objetivos Específicos: analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales, sobre,

- percepción de clima organizacional en subordinados,
- satisfacción laboral en subordinados,
- satisfacción vital en subordinados.

Hipótesis: la capacitación aumentará estadística y significativamente,

- H1: la percepción de clima organizacional de los subordinados del grupo experimental, en comparación con los subordinados del grupo control.
- H2: la satisfacción laboral de los subordinados del grupo experimental, en comparación con los subordinados del grupo control.
- H3: la satisfacción vital de los subordinados del grupo experimental, en comparación con los subordinados del grupo control.

#### Variables

- Variable independiente: capacitación en psicología positiva y habilidades sociales, con dos niveles. Condición 1: experimental, con intervención.  
Condición 2: control inactivo, sin intervención.
- Variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral, satisfacción vital.



## Objetivo General Estudio 2

- Analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales, aplicada en supervisores, sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital de los subordinados directos.

Objetivos Específicos: analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales, aplicada en supervisores, sobre,

- percepción de clima organizacional de los subordinados directos,
- satisfacción laboral de los subordinados directos,
- satisfacción vital de los subordinados directos.

Hipótesis: la capacitación aumentará estadística y significativamente,

- H4: la percepción de clima organizacional de los subordinados de aquellos supervisores que recibieron la capacitación (grupo experimental), en comparación con los subordinados de aquellos supervisores que no recibieron capacitación (grupo control).
- H5: la satisfacción laboral de los subordinados de aquellos supervisores que recibieron la capacitación (grupo experimental), en comparación con los subordinados del grupo control.
- H6: la satisfacción vital de los subordinados de aquellos supervisores que recibieron la capacitación (grupo experimental), en comparación con los subordinados del grupo control.

## Variables

- Variable independiente: capacitación en psicología positiva y habilidades sociales, con dos niveles. Condición 1: experimental, con intervención. Condición 2: control inactivo, sin intervención.

- Variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

### Objetivo General Estudio 3

- Analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales, aplicada a supervisores y subordinados, sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital de los subordinados.

Objetivos Específicos: analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales, aplicada a supervisores y subordinados, sobre,

- percepción de clima organizacional de los subordinados,
- satisfacción laboral de los subordinados,
- satisfacción vital de los subordinados.

Hipótesis: la capacitación aumentará estadística y significativamente,

- H7: la percepción de clima organizacional de los subordinados del grupo experimental, en comparación con los subordinados del grupo control.
- H8: la satisfacción laboral de los subordinados del grupo experimental, en comparación con los subordinados del grupo control.
- H9: la satisfacción vital de los subordinados del grupo experimental, en comparación con los subordinados del grupo control.

### Variables

- Variable independiente: capacitación en psicología positiva y habilidades sociales, con dos niveles. Condición 1: experimental, con intervención. Condición 2: control inactivo, sin intervención.

Variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

### Objetivo General Comparación de Estudios.

- Comparar los tamaños del efecto entre capacitaciones dirigidas solo a subordinados (Estudio 1), solo a supervisores (Estudio 2), y a supervisores y subordinados (Estudio 3).

### Objetivos Específicos

- Estimar el tamaño del efecto de los estudios en función de cada uno de los estudios para las variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral, satisfacción vital.
- Comparar tamaños del efecto.

### Hipótesis

- H10: la capacitación dirigida a supervisores y subordinados tendrá un tamaño del efecto mayor sobre la percepción de clima organizacional de los subordinados que si se capacita solo a (H10a) los supervisores; y la capacitación dirigida solo a supervisores tendrá un tamaño del efecto mayor sobre la percepción de clima organizacional de sus subordinados que si se capacita solo a (H10b) los subordinados.
- H11: la capacitación dirigida a supervisores y subordinados tendrá un tamaño del efecto mayor sobre la satisfacción laboral de los subordinados que si se capacita solo a (H11a) los supervisores; y la capacitación dirigida a supervisores tendrá un tamaño del efecto mayor sobre la satisfacción laboral de sus subordinados que si se capacita solo a (H11b) los subordinados.
- H12: la capacitación dirigida a supervisores y subordinados tendrá un tamaño del efecto mayor sobre la satisfacción vital de los subordinados que si se capacita solo a (H12a) los supervisores; y la capacitación dirigida solo a los supervisores tendrá

un tamaño del efecto mayor sobre la percepción de la satisfacción vital de sus subordinados que si se capacita solo a (H12b) los subordinados.

#### Variables

- Variable independiente: capacitación en psicología positiva y habilidades sociales.
- Variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral, satisfacción vital.
- Variable moderadora: destinatario de la capacitación: solo subalternos, solo supervisores, y ambos simultáneamente (supervisores y subalternos).

#### *6.1.2. Participantes condición I.*

Participaron funcionarios pertenecientes a tres organizaciones públicas de la ciudad de Arica. La muestra del Estudio 1 (capacitación a subordinados) estuvo conformada por 32 subalternos ( $n= 17$  grupo experimental, que recibieron la capacitación;  $n= 15$  grupo control, sin capacitación), de una organización del área de la salud. Los subalternos eran enfermeras, técnicos paramédicos y personal administrativo. La edad promedio fue de 38 años ( $DE= 7.31$ ), el 72% eran mujeres ( $n= 23$ ) y el 28% hombres ( $n= 9$ ). La efectividad del entrenamiento se registró en estos 32 trabajadores.

La muestra del Estudio 2 (capacitación a supervisores) estuvo conformada por 15 supervisores inmediatos ( $n= 7$  grupo experimental,  $n= 8$  grupo control), quienes pertenecían a la misma organización pública del Estudio 1. Los supervisores eran principalmente médicos y enfermeras. La muestra de supervisores tenía una edad promedio de 41 años ( $DE= 6.44$ ), un 73.3% eran mujeres ( $n= 11$ ) y un 26.7% hombres ( $n= 4$ ). La efectividad de la capacitación se midió en los 77 subordinados directos, entre

los que contaban técnicos paramédicos, enfermeras, profesionales no médicos y personal administrativo (e.g., secretarias). La edad promedio fue de 36.5 años ( $DE= 9.14$ ), el 89.61% eran mujeres ( $n= 69$ ) y el 10.39% hombres ( $n= 8$ ). Los subordinados de aquellos supervisores que recibieron la intervención (grupo experimental) fueron 41. Los subordinados del grupo de supervisores que no recibió tratamiento (grupo control) fueron 36. Cabe mencionar que, al momento de aplicar la capacitación la organización estaba pasando por un proceso de cambio y reestructuración organizacional, debido a la acreditación ministerial de la institución, lo cual generó resistencia en diversas unidades. Este proceso se desarrolló transversalmente en todas las unidades de la organización y sus respectivos niveles, de modo que tanto el grupo de control como el experimental estuvieron sujetos a las mismas circunstancias.

La muestra del Estudio 3 estuvo conformada por 20 supervisores y 97 subalternos.

La muestra del Estudio 3 (capacitación a supervisores y subordinados), correspondiente al grupo experimental, estuvo conformada por 78 funcionarios pertenecientes a dos organizaciones públicas: Organización A y Organización B. Los participantes del grupo experimental (supervisores y sus trabajadores) recibieron la capacitación de manera paralela. El grupo de supervisores estuvo conformado por un total de 20 personas (Organización A:  $n= 9$  supervisores; Organización B:  $n= 11$  supervisores). Los supervisores eran principalmente profesionales (ingenieros y administradores). El grupo de subordinados estuvo conformado por un total de 58 personas (Organización A:  $n$  trabajadores= 19; Organización B:  $n$  trabajadores= 39). Los subordinados eran profesionales (ingenieros y administradores, abogados), técnicos y administrativos.

Los supervisores de la Organización A ( $n= 9$ ) tenían una edad promedio de 39 años ( $DE= 9.0$ ), un 22.2% eran mujeres ( $n= 2$ ) y un 77.8% hombres ( $n= 7$ ). La muestra de subordinados ( $n= 19$ ), en los cuales se registró la efectividad de la capacitación, tenía

una edad promedio de 43 años ( $DE= 10.1$ ), un 52.6% ( $n= 10$ ) eran mujeres y un 47.4% ( $n= 9$ ) hombres.

Los supervisores de la Organización B ( $n= 11$ ) tenían una edad promedio de 44 años ( $DE= 8.54$ ), un 45.5% ( $n= 5$ ) eran mujeres y un 54.5% ( $n= 6$ ) hombres. El grupo de subordinados estuvo conformado por 39 personas, la edad promedio fue de 47 años ( $DE= 8.83$ ), un 38.5 % eran mujeres ( $n= 15$ ) y un 61.5% hombres ( $n= 24$ ).

El grupo control (inactivo) del Estudio 3 estuvo conformado por 37 subalternos, pertenecientes a una organización del área pública que no recibieron capacitación, así como tampoco sus jefaturas. Los subalternos eran principalmente administrativos. La edad promedio de los subalternos fue de 42 años ( $DE= 9.61$ ). El 35.1% eran mujeres ( $n= 13$ ), el 64.9% eran hombres ( $n= 24$ ).

A continuación se muestran dos tablas que contienen un resumen de las características de las muestras pertenecientes a cada uno de los tres estudios empíricos. En términos más específicos, la Tabla 6.1 contiene la información de las muestras capacitadas, mientras que la Tabla 6.2 contiene la información de las muestras en las cuales se registraron las variables dependientes (muestras en las cuales se evaluó la efectividad de la capacitación).

Tabla 6.1.

*Descripción de las Muestras Capacitadas de los Estudios 1, 2 y 3*

<b>Estudio 1</b> Capacitación solo a subordinados	<b>Estudio 2</b> Capacitación solo a supervisores	<b>Estudio 3</b> <b>Organización A*</b> Capacitación en ambos	<b>Estudio 3</b> <b>Organización B*</b> Capacitación en ambos
32 subordinados	15 supervisores	20 supervisores; 97 subordinados	
Enfermeras, técnicos paramédicos y personal administrativo	Médicos y enfermeras	<b>Supervisores:</b> ingenieros y administradores <b>Subordinados GE:</b> profesionales (ingenieros y administradores, abogados), técnicos y administrativos.	
$n_{GE}= 17$ $n_{GC}= 15$	$n_{GE}= 7$ $n_{GC}= 8$	$n_{GE \text{ SUPERVISORES}}= 9$  $n_{GE \text{ SUBORDINADOS}}= 19$	$n_{GE \text{ SUPERVISORES}}= 11$  $n_{GE \text{ SUBORDINADOS}}= 39$
		$n_{GC \text{ SUBORDINADOS}}= 39$	
38 años 72% mujeres ( $n= 23$ ) 28% hombres ( $n= 9$ )	41 años 73.3% mujeres ( $n= 11$ ) 26.7% hombres ( $n= 4$ )	<b>Supervisores:</b> 39 años 22.2% mujeres ( $n= 2$ ) 77.8% hombres ( $n= 7$ ) <b>Subordinados GE:</b> 43 años 52.6% mujeres ( $n= 10$ ) 47.4% hombres ( $n= 9$ )	<b>Supervisores:</b> 44 años 45.5% mujeres ( $n= 5$ ) 54.5% hombres ( $n= 6$ ) <b>Subordinados GE:</b> 47 años 38.5% mujeres ( $n= 15$ ) 61.5% hombres ( $n= 24$ )

Nota:  $n_{GE}$ = tamaño muestral grupo experimental;  $n_{GC}$ = tamaño muestral grupo control.

\*Para facilitar la lectura de la tabla, en el caso de la Organización A y B se exponen principalmente los datos del grupo experimental.

Tabla 6.2.

*Descripción de las Muestras Evaluadas de los Estudios 1, 2 y 3*

<b>Estudio 1</b> Capacitación solo a subordinados	<b>Estudio 2</b> Capacitación solo a supervisores	<b>Estudio 3</b> <b>Organización A*</b> Capacitación en ambos	<b>Estudio 3</b> <b>Organización B*</b> Capacitación en ambos
32 subordinados	77 subordinados	97 subordinados	
Enfermeras, técnicos paramédicos y personal administrativo	técnicos paramédicos, enfermeras, profesionales no médicos y personal administrativo	profesionales (ingenieros y administradores, abogados), técnicos y administrativos.	
$n_{GE}= 17$ $n_{GC}= 15$	$n_{GE}= 41$ $n_{GC}= 36$	$n_{GE \text{ SUBORDINADOS}}= 19$	$n_{GE \text{ SUBORDINADOS}}= 39$
		$n_{GC \text{ SUBORDINADOS}}= 39$	
38 años 72% mujeres ( $n= 23$ ) 28% hombres ( $n= 9$ )	36.5 años 89.61% mujeres ( $n= 69$ ) 10.39% hombres ( $n= 8$ )	43 años 52.6% mujeres ( $n= 10$ ) 47.4% hombres ( $n= 9$ )	47 años 38.5% mujeres ( $n= 15$ ) 61.5% hombres ( $n= 24$ )

Nota:  $n_{GE}$ = tamaño muestral grupo experimental;  $n_{GC}$ = tamaño muestral grupo control.

\*Para facilitar la lectura de la tabla, en el caso de la Organización A y B se exponen principalmente los datos del grupo experimental

*6.1.3. Instrumentos condición I.*

Clima organizacional fue medido a través del *Cuestionario de Clima Organizacional*, desarrollado por Cuadra-Peralta y Veloso-Besio (2007), el cual está basado en el Cuestionario de Clima Organizacional de Litwin y Stringer (1968), utilizado hasta el día de hoy (Schneider *et al.*, 2017). El cuestionario de Litwin y Stringer aborda el clima desde un enfoque molar y sintético (Furnham y Goodstein, 1997).

El cuestionario de Litwin y Stringer (1968) fue el primero ampliamente utilizado para medir clima organizacional (Schneider y Barbera, 2014). Fue construido para recoger las percepciones y respuestas subjetivas de los miembros hacia el ambiente organizacional, por lo que el clima de una organización podría definirse operacionalmente como la suma de las percepciones de las personas que trabajan en esa organización



(Litwin y Stringer, 1968). Los autores del cuestionario definieron clima organizacional como “*un conjunto de propiedades medibles del ambiente de trabajo, percibidas directa o indirectamente por las personas que viven y trabajan en ese ambiente y que influyen su motivación y comportamiento*” (p. 1).

El cuestionario de Cuadra-Peralta y Veloso-Besio (2007) es afín a los planteamientos y definición conceptual de clima organizacional otorgados por Litwin y Stringer (1968).

El cuestionario de Cuadra-Peralta y Veloso-Besio (2007) tiene 47 ítems, presentados en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, que van desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). Estos ítems están redactados para evaluar cómo una persona piensa que los otros miembros de la organización perciben distintos aspectos del clima organizacional.

Los 47 ítems pueden ser agrupados en ocho dimensiones. 1) *Clima de Liderazgo* (8 ítems), se refiere a la percepción que tienen los empleados de la jefatura respecto del trato que tiene hacia sus subordinados. Un ejemplo de ítem es “En esta unidad los funcionarios pueden hablar abiertamente con su jefe cuando tienen problemas”. 2) *Clima de Motivación e Involucramiento* (7 ítems), se refiere a la percepción que las personas que componen la organización se encuentran involucradas y motivadas con su trabajo: “El personal que trabaja en esta división busca la excelencia en su trabajo”. 3) *Clima de Satisfacción* (5 ítems), alude a la percepción que tienen los trabajadores sobre el nivel de satisfacción imperante en la organización: “Me agrada estar trabajando en esta organización y participar en lo que ésta realiza”. 4) *Clima de Ambiente Laboral* (6 ítems), se refiere al estado de ánimo general imperante en la organización: “En las jornadas de trabajo se percibe buen ánimo para trabajar”. 5) *Clima de Conflicto* (5 ítems), alude al cómo la organización percibe y enfrenta los conflictos, es decir; si son encarados a tiempo

y con la intensidad adecuada: “Los conflictos organizacionales son enfrentados a su debido tiempo”. 6) *Clima de Estructura* (6 ítems), es la percepción de organización y planificación del trabajo en la empresa: “Me han explicado el funcionamiento de la división, quién tiene la autoridad y cuáles son las responsabilidades y funciones de cada uno”. 7) *Clima de Reconocimiento* (5 ítems), se refiere a la percepción del reconocimiento al trabajo bien hecho y la relación desempeño-premio: “Mientras mejor se hace el trabajo tanto mejor es el reconocimiento que se recibe”. 8) *Clima de Compañerismo* (5 ítems), alude al grado de cooperación y amistad entre los empleados de la organización: “En esta unidad existe un ambiente de amistad entre los funcionarios”.

La consistencia interna de las dimensiones oscila entre .79 a .92. Estas dimensiones conforman un factor general de segundo orden, *clima organizacional general*, que explica el 60% de la variabilidad (Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2007). El clima general se basa en la presunción de que los individuos desarrollan percepciones globales o sumarias de su organización. Este supuesto fue contrastado y confirmado, sugiriendo que las personas emplean una estructura cognitiva más simple e integrada para evaluar su ambiente laboral, y que las percepciones de los factores de primer orden (dimensiones) son una función del factor general (James *et al.*, 2008).

Satisfacción laboral se midió a través de la *Escala de Satisfacción Laboral General* (*Overall Job Satisfaction Scale*, Warr *et al.*, 1979). Esta escala tiene un total de 15 ítems, presentados en un formato de respuesta que va de 1 (*muy insatisfecho*) a 5 (*muy satisfecho*). Un ejemplo de ítem es: “Reconocimiento que obtienes por el trabajo bien hecho”. La consistencia interna informada es de .88; tiene una estructura unifactorial, con un factor de primer orden que explica el 72% de la varianza (Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2007).

Si bien esta escala no está compuesta por facetas identificables de manera separada, tales como el MSQ, JDI, S4/82, los 15 que la conforman están referidos al nivel de satisfacción con: condiciones físicas del trabajo, reconocimiento, compañeros de trabajo, supervisor, responsabilidad, salario, etc. En esta línea, la satisfacción total en el trabajo corresponde a la suma de todos los ítems por separado (Warr *et al.*, 1979). Vale decir, esta escala puede considerarse como una medida general de satisfacción laboral.

Satisfacción Vital fue medida a través de la Escala de Satisfacción con la Vida (*Life Satisfaction Scale*, Diener *et al.*, 1985). Esta escala está conformada por cinco ítems, presentados en un formato de respuesta tipo Likert de siete opciones, en el cual 1 significa *fuertemente en desacuerdo* y 7 *fuertemente de acuerdo*. Un ejemplo de ítem es: “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal”.

Esta escala ha sido ampliamente utilizada, evidenciando adecuadas propiedades psicométricas a través de diversos estudios (Erdogan *et al.*, 2012). Cabe mencionar que, esta escala cuenta con suficiente sensibilidad, siendo potencialmente valiosa en la detección de cambios en la satisfacción con la vida durante el curso de una intervención clínica (Pavot y Diener, 2008). También ha sido utilizada para detectar cambios producto de intervenciones aplicadas en personal de organizaciones (Meyers *et al.*, 2013). Además, presenta validez discriminante con respecto a medidas de bienestar emocional. Según Pavot y Diener (2008), la Escala de Satisfacción con la Vida es un instrumento válido y confiable, que ha sido recomendado por su brevedad, máxime cuando se incorpora a una batería más grande de instrumentos de evaluación.

Para una mejor comprensión de los resultados, se realizó una conversión de los formatos de respuesta de las variables dependientes a un formato de respuesta 0-100.

#### 6.1.4. Procedimiento condición I.

Se desarrollaron tres estudios, en los cuales se aplicó un programa de capacitación para mejorar clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. En el Estudio 1, la capacitación se aplicó a una muestra de subalternos. En el Estudio 2, la capacitación se aplicó a una muestra de supervisores inmediatos. En el Estudio 3, la capacitación se aplicó a una muestra de supervisores inmediatos y sus trabajadores directos. La efectividad del entrenamiento en cada uno de los estudios se midió en los subalternos.

El diseño de investigación aplicado en los tres estudios fue de tipo cuasi-experimental con grupo control inactivo, y mediciones pre-posttest. La asignación de los participantes a las condiciones experimentales (es decir, grupo experimental-grupo control) de los estudios la hizo la unidad de recursos humanos de cada organización, en función de las necesidades de éstas. Esto es, el análisis de necesidades de capacitación fue realizado por las organizaciones que fueron objeto de entrenamiento. Los análisis redundaron, en términos generales, en problemas de clima organizacional. El departamento de recursos humanos, de cada organización, fue el encargado de determinar qué miembros requerían de entrenamiento.

Para llevar a cabo cada uno de los estudios se siguió un procedimiento similar en todos ellos, el cual se describe a continuación.

El diseño de la capacitación se basó teóricamente en la ciencia del entrenamiento (Ford *et al.*, 2018; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Salas *et al.*, 2012), en la teoría de acción planificada (Ajzen, 1985), y en la planificación de la acción (intenciones de implementación) (Sheeran *et al.*, 2005; Sheeran y Webb, 2016). Los contenidos temáticos vistos en las sesiones de la capacitación se basaron en los aportes de la psicología positiva

y habilidades sociales. Para los Estudios 2 y 3, cuyos asistentes eran supervisores, se incluyó una sesión de liderazgo transformacional y transaccional.

En conformidad con lo anterior, se elaboró un manual para subalternos (Estudio 1 y 3) y un manual para supervisores (Estudio 2 y 3), los cuales contenían cada uno de los temas que se trataron en las sesiones.

Las sesiones se desarrollaron en el lugar de trabajo, dentro del horario laboral. La administración de la capacitación fue de tipo grupal y directa. Los métodos de entrenamiento se articularon en función de los cuatro principios de un entrenamiento efectivo, a saber, informar, demostrar, practicar, retroalimentar (Salas *et al.*, 2012); los que también se han aplicado en el entrenamiento de liderazgo (Lacerenza *et al.*, 2017), y recomendado a la hora de realizar una intervención basada en psicología positiva (Page y Vella-Brodrick, 2013). Estos principios, a su vez, son afines a los utilizados en los entrenamientos en habilidades sociales, tales como, instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, refuerzo y estrategias de generalización.

Para garantizar la transferencia del aprendizaje, es decir, la aplicación de lo enseñado en el lugar de trabajo (Ford *et al.*, 2018; Gil *et al.*, 1998), se utilizaron estrategias clave: el uso de planes (*qué, dónde, cuándo y cómo*), bitácoras (hoja de registro de las actividades realizadas), y sesiones relativamente breves y espaciadas en el tiempo, que se explicarán más adelante.

La duración total del programa de capacitación para el caso de los supervisores (Estudios 2 y 3) fue de aproximadamente un mes y tres semanas, con 12 sesiones: una sesión de presentación, una sesión de cierre y 10 sesiones correspondientes a la aplicación de los talleres basados en psicología positiva, habilidades sociales, y liderazgo transformacional y transaccional.

La duración de la capacitación para el caso de los subalternos (Estudios 1 y 3) fue de aproximadamente un mes y dos semanas: una sesión de presentación, una sesión de cierre y nueve sesiones correspondientes a la aplicación de los talleres basados en psicología positiva y habilidades sociales.

Los talleres normalmente incluían un tema a enseñar y la aplicación del mismo en el trabajo, para lo cual los capacitados debían realizar una planificación sencilla, al finalizar la sesión, de lo que harían en el lugar de trabajo (qué, dónde, cuándo y cómo). Una vez realizada la tarea debían cumplimentar una bitácora (hoja de registro) en la cual indicaban qué habían realizado, la fecha, cómo había reaccionado el entorno, qué habían pensado y qué habían sentido. Esta bitácora era analizada y retroalimentada a cada participante en las sesiones posteriores. Con esto se controlaba la aplicación de lo aprendido en las sesiones de entrenamiento en el lugar de trabajo, es decir, la transferencia del aprendizaje.

La frecuencia de las sesiones (talleres) se aplicó bajo una modalidad espaciada (baja intensidad), vale decir, la duración total del programa de capacitación era dividida en sesiones cortas de 60 a 90 minutos, que se realizaban una o dos veces a la semana, en días no sucesivos. La razón para emplear esta modalidad era permitir que los participantes pusieran en práctica, en su lugar de trabajo, los contenidos que comprendía la capacitación, haciendo retroalimentación y correcciones sobre cómo se estaban aplicando dichos contenidos en el lugar de trabajo. La capacitación espaciada en el tiempo tenía como propósito facilitar la transferencia del aprendizaje y favorecer la retroalimentación de la misma.

Los contenidos de los talleres para los supervisores fueron: *Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional; relaciones interpersonales positivas y estilos de comunicación; hacer y recibir cumplidos; felicidad y satisfacción vital;*

*saboreo; agradecimiento; fortalezas personales y confianza; optimismo y esperanza; expresión de críticas y petición de cambio de conducta; perdón.*

Cabe recordar que, los contenidos de los talleres para los trabajadores fueron los mismos que los aplicados a los supervisores, excepto que para aquéllos no se incluyó la sesión de liderazgo transformacional y transaccional.

A continuación se presentan las Tablas 6.3 y 6.4, con la descripción de cada una de las sesiones, así como de las actividades a desarrollar dentro de las sesiones y de las tareas a realizar fuera de las sesiones, tanto para supervisores como para subalternos respectivamente. Para un detalle pormenorizado sobre cada una de las sesiones aplicadas a supervisores y subalternos consultar *manual del supervisor* y *manual del trabajador* (Anexo F.1 y Anexo F.2, contienen dos sesiones a modo de ejemplo respectivamente).

Tabla 6.3.

*Temática de las Sesiones Supervisores*

<i>Sesión</i>	<i>Nombre de la sesión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Actividad/Tarea</i>
1	<i>Presentación</i>	Se realiza una presentación formal del monitor. Se presentan los objetivos de la capacitación y una descripción de la modalidad de trabajo de los talleres. Posteriormente se explican los conceptos de la psicología positiva y habilidades sociales. Se expone una breve reseña de los descubrimientos científicos en psicología positiva y habilidades sociales y se analizan los beneficios que conlleva su implementación en las organizaciones.	Como actividad se pide a los participantes comentar beneficios potenciales de la psicología positiva y habilidades sociales en el clima, satisfacción laboral y vital. Así como las consecuencias negativas de su falta o uso inadecuado.
2	Liderazgo	Se explica el significado del liderazgo, su relevancia e influencia sobre variables de interés para las organizaciones. Se explica su estructura a la luz de las estrategias transaccional y transformacional.	Como actividad práctica, se les pide a los participantes que recuerden a lo largo de sus vidas, en su papel de subordinados, un líder bueno y otro malo, y cuál fue el efecto en variables como clima, desempeño, motivación etc. Luego se les pide que describan su propio liderazgo a la luz de los estilos transformacional, transaccional y <i>laissez-faire</i> .
3	Relaciones interpersonales positivas y estilos de comunicación	Se explicó la importancia de establecer y mantener relaciones interpersonales sanas a través de un enfoque positivo y, se enseñó a reconocer las consecuencias de las relaciones interpersonales negativas. Se explicaron las diferencias conductuales, cognitivas de los estilos de comunicación inhibido, agresivo y asertivo, así como sus consecuencias.	La actividad en la sesión consistió en identificar una situación en la cual la persona haya experimentado una relación interpersonal positiva y otra negativa. Luego debían responder que: qué sintió, que pensó, cómo reaccionó ante ella.
4	Hacer y recibir cumplidos	Se explican las ventajas de expresar halagos en la creación de espacios relacionales positivos al interior de la unidad de trabajo. Se explica cómo el	Durante la sesión, los participantes deben realizar una ronda de halagos y describir cómo se sintieron y extrapolarlo a sus trabajadores. Se dejó como tarea realizar elogios a los



		<p>uso adecuado y específico del elogio aumenta la motivación y la probabilidad de que un subalterno realice conductas más positivas para la unidad de trabajo.</p> <p>Se describen los pasos para implementar de manera óptima los cumplidos para el personal. Se describe la forma de recibir un cumplido de una manera socialmente aceptable.</p>	<p>trabajadores (por el trabajo bien hecho) y que registraran la actividad en la bitácora.</p>
5	Felicidad y satisfacción vital	<p>Se les explicó a los participantes las consecuencias de valorar las cosas positivas que les suceden todos los días, enfatizando que éstas no deben ser extraordinarias, sino más bien simples y cotidianas, ya que también son importantes e influyen favorablemente.</p>	<p>La tarea para el hogar consistió en realizar un diario, en el cual el participante debía escribir, tres cosas buenas que le hubiera sucedido durante la semana.</p> <p>Aplicación VIA.</p>
6	Saboreo	<p>Se explicó a los participantes el concepto de saborear y la importancia de tomarse un tiempo en el día para realizar actividades simples y placenteras, así como también, las formas de hacerlo</p>	<p>La tarea consistió en planificar y realizar actividades que produzcan placer, y luego registrar la experiencia en la bitácora</p>
7	Agradecimiento	<p>Se explicó qué es el agradecimiento. Sus efectos y su importancia en las organizaciones.</p>	<p>La tarea fue escoger una persona a quien se tenga algo que agradecer y nunca se haya hecho apropiadamente, escribiéndole una carta de agradecimiento la que posteriormente se debía leer en persona.</p>
8	Fortalezas personales y confianza	<p>Se entregan los resultados del test VIA. Se explican los conceptos de fortalezas y virtudes. Se mencionan los efectos de uso de las fortalezas. Se da a conocer clasificación de fortalezas y virtudes.</p> <p>Se explica el concepto de confianza, y las diferencias entre confianza resiliente y confianza ingenua.</p> <p>Se explican las formas de desarrollarla.</p>	<p>La actividad de la sesión identificar fortalezas que se utilizan con mayor frecuencia en los diferentes contextos.</p> <p>La tarea para el hogar consistió en utilizar las tres fortalezas más características (según el inventario VIA).</p> <p>La actividad para el módulo de confianza consistió en reflexionar sobre cómo la confianza puede afectar el éxito o fracaso de experiencias personales reales.</p>

9	Optimismo y esperanza	<p>Se explicó las diferencias entre los estilos explicativos optimista y pesimista, y las ventajas de ser optimista. Se identificó y analizó el estilo explicativo personal utilizado ante éxitos y fracasos.</p> <p>Se explicaron los efectos de esperanza en diversos dominios, y se enseñó cómo desarrollar esperanza.</p>	<p>La actividad consistió en identificar, durante la sesión, tres oportunidades que se perdieron y luego tres oportunidades que se han ganado, colocando especial atención en aquellos pensamientos que los llevaron a perseverar y aquellos que los llevaron a retroceder.</p> <p>La actividad en la sesión consistió en aplicar las técnicas para desarrollar esperanza.</p>
10	Expresión críticas y petición de cambio de conductas	<p>Se explicó a los participantes las diferencias entre crítica asertiva y crítica inadecuada, y sus consecuencias sobre el ambiente laboral. Se les enseñó a realizar críticas socialmente adecuadas. Se analizaron las consecuencias de la crítica directa e indirecta. Se presentaron los elementos esenciales de una petición de cambio de conducta adecuada y sus efectos.</p>	<p>Durante la sesión, los participantes analizaron las consecuencias de tres situaciones diferentes: crítica indirecta, crítica directa, comentarios positivos directos.</p> <p>La segunda actividad consistió en representar, y luego analizar, una crítica inadecuada, y luego la misma situación pero a la luz de una crítica socialmente adecuada.</p> <p>Los participantes compartieron la forma en que les piden a sus compañeros/subordinados de trabajo cambios de comportamiento, analizando los aspectos negativos y positivos de sus acciones.</p>
11	Perdón	<p>Se explicó que el perdón se emplea como una herramienta capaz de modificar sentimientos negativos. Se explicó la importancia del perdón en el contexto organizacional. Se explicó la técnica REACE.</p>	<p>Las actividades durante la sesión fueron dos. Una en que los participantes tuvieron que aplicar la técnica REACE. La segunda actividad, grupal, fue analizar pensamientos irracionales que dificultan el perdón, y analizar sus efectos en el ámbito laboral.</p>
12	Cierre	<p>Se discute con los participantes los cambios a nivel personal y en el entorno de trabajo. Se recalca que la estabilidad de los cambios depende de la continuidad de la puesta en práctica de las estrategias aprendidas durante la capacitación</p>	

Tabla 6.4.

*Temática de las Sesiones Subalternos*

<i>Sesión</i>	<i>Nombre de la sesión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Actividad/Tarea</i>
1	<i>Presentación</i>	Se realiza una presentación formal del monitor. Se presentan los objetivos de la capacitación y una descripción de la modalidad de trabajo de los talleres. Posteriormente se explican los conceptos de la psicología positiva y habilidades sociales. Se expone una breve reseña de los descubrimientos científicos en psicología positiva y habilidades sociales y se analizan los beneficios que conlleva su implementación en las organizaciones.	Como actividad se pide a los participantes comentar beneficios potenciales de la psicología positiva y habilidades sociales en el clima, satisfacción laboral y vital. Así como las consecuencias negativas de su falta o uso inadecuado.
2	Relaciones interpersonales positivas y estilos de comunicación	Se explicó la importancia de establecer y mantener relaciones interpersonales sanas a través de un enfoque positivo y, se enseñó a reconocer las consecuencias de las relaciones interpersonales negativas. Se explicaron las diferencias conductuales, cognitivas de los estilos de comunicación inhibido, agresivo y asertivo, así como sus consecuencias.	La actividad en la sesión consistió en identificar una situación en la cual la persona haya experimentado una relación interpersonal positiva y otra negativa. Luego debían responder que: qué sintió, que pensó, cómo reaccionó ante ella.
3	Hacer y recibir cumplidos	Se explican las ventajas de expresar halagos en la creación de espacios relacionales positivos. Se describen los pasos para implementar de manera óptima los cumplidos. Se describe la forma de recibir un cumplido de una manera socialmente aceptable.	Durante la sesión, los participantes deben realizar una ronda de halagos y describir cómo se sintieron. Se dejó como tarea realizar elogios a sus compañeros de trabajo y que registraran la experiencia en la bitácora.
4	Felicidad y satisfacción vital	Se les explicó a los participantes las consecuencias de valorar las cosas positivas que les suceden todos los días, enfatizando que éstas no deben ser extraordinarias, sino más bien simples y	La tarea para el hogar consistió en realizar un diario, en el cual el participante debía escribir, tres cosas buenas que le hubiera sucedido durante la semana. Aplicación VIA.

		cotidianas, ya que también son importantes e influyen favorablemente.	
5	Saboreo	Se explicó a los participantes el concepto de saborear y la importancia de tomarse un tiempo en el día para realizar actividades simples y placenteras, así como también, las formas de hacerlo	La tarea consistió en planificar y realizar actividades que produzcan placer, y luego registrar la experiencia en la bitácora
6	Agradecimiento	Se explicó qué es el agradecimiento. Sus efectos y su importancia en las organizaciones.	La tarea fue escoger una persona a quien se tenga algo que agradecer y nunca se haya hecho apropiadamente, escribiéndole una carta de agradecimiento la que posteriormente se debía leer en persona.
7	Fortalezas personales y confianza	Se entregan los resultados del test VIA. Se explican los conceptos de fortalezas y virtudes. Se mencionan los efectos de uso de las fortalezas. Se da a conocer clasificación de fortalezas y virtudes. Se explica el concepto de confianza, y las diferencias entre confianza resiliente y confianza ingenua. Se explican las formas de desarrollarla.	La actividad de la sesión identificar fortalezas que se utilizan con mayor frecuencia en los diferentes contextos. Identificar fortalezas grupales. La tarea para el hogar consistió en utilizar las tres fortalezas más características (según el inventario VIA). La actividad para el módulo de confianza consistió en reflexionar sobre cómo la confianza puede afectar el éxito o fracaso de experiencias personales reales.
8	Optimismo y esperanza	Se explicó las diferencias entre los estilos explicativos optimista y pesimista, y las ventajas de ser optimista. Se identificó y analizó el estilo explicativo personal utilizado ante éxitos y fracasos. Se explicaron los efectos de esperanza en diversos dominios, y se enseñó cómo desarrollar esperanza. .	La actividad consistió en identificar, durante la sesión, tres oportunidades que se perdieron y luego tres oportunidades que se han ganado, colocando especial atención en aquellos pensamientos que los llevaron a perseverar y aquellos que los llevaron a retroceder. La actividad en la sesión consistió en aplicar las técnicas para desarrollar esperanza.
9	Expresión críticas y petición de cambio de conductas	Se explicó a los participantes las diferencias entre crítica asertiva y crítica inadecuada, y sus consecuencias sobre el ambiente laboral. Se les enseñó a realizar críticas socialmente adecuadas. Se analizaron las consecuencias	Durante la sesión, los participantes analizaron las consecuencias de tres situaciones diferentes: crítica indirecta, crítica directa, comentarios positivos directos. La segunda actividad consistió en representar, y luego analizar,

		de la crítica directa e indirecta. Se presentaron los elementos esenciales de una petición de cambio de conducta adecuada y sus efectos.	una crítica inadecuada, y luego la misma situación pero a la luz de una crítica socialmente adecuada. Los participantes compartieron la forma en que les piden a sus compañeros de trabajo cambios de comportamiento, analizando los aspectos negativos y positivos de sus acciones.
10	Perdón	Se explicó que el perdón se emplea como una herramienta capaz de modificar sentimientos negativos. Se explicó la importancia del perdón en el contexto organizacional. Se explicó la técnica REACE.	Las actividades durante la sesión fueron dos. Una en que los participantes tuvieron que aplicar la técnica REACE. La segunda actividad, grupal, fue analizar pensamientos irracionales que dificultan el perdón, y analizar sus efectos en el ámbito laboral.
11	Cierre	Se discute con los participantes los cambios a nivel personal y en el entorno de trabajo. Se recalca que la estabilidad de los cambios depende de la continuidad de la puesta en práctica de las estrategias aprendidas durante la capacitación	

Las variables dependientes (clima organizacional, satisfacción laboral, satisfacción vital) se registraron tanto en los subordinados del grupo experimental como en los subordinados del grupo control. Se tomaron registros de las variables dependientes en dos momentos: aproximadamente una semana antes de comenzar con los talleres (pretest), y dos semanas aproximadamente luego de aplicar la última sesión (posttest).

#### *6.1.5. Procedimiento comparación de estudios condición I.*

Con el objetivo de estimar la efectividad de cada uno de los tres estudios mencionados más arriba se utilizó como medida de tamaño del efecto la eta cuadrada ( $\eta^2$ ), la cual se transformó en diferencia de media tipificada ( $d$ ) de Cohen. Valores altos de  $d$

indican un efecto beneficioso para los sujetos del grupo tratado cuando el diseño es inter-grupo (Morales, 2011). Posteriormente, se compararon los tamaños del efecto de cada estudio utilizando las categorías orientativas propuestas por Cohen (1988) para cada una de las variables dependientes consideradas.

## **6.2. Método Condición II: Intensidad de la Capacitación**

### *6.2.1. Objetivos e hipótesis condición II.*

#### Objetivo General

- Comparar el efecto de la concentración de la aplicación de talleres de capacitación sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

Objetivos Específicos: comparar el efecto de la concentración de la capacitación sobre

- percepción de clima organizacional,
- satisfacción laboral,
- satisfacción vital.

Hipótesis: la modalidad de capacitación espaciada en el tiempo (IB) tendrá una magnitud del efecto estadística y significativamente mayor (tamaño del efecto) que la modalidad concentrada (IA) sobre:

- H13: la percepción de clima organizacional,
- H14: la satisfacción laboral,
- H15: la satisfacción vital.

#### Variables

- Variable independiente: capacitación.

- Variables dependientes: clima organizacional, satisfacción laboral, satisfacción vital.
- Variable moderadora: intensidad de la capacitación (intensidad alta/intensidad baja).

### 6.2.2. Muestra de estudios comparados condición II.

Se compararon los resultados de siete estudios empíricos, en los cuales se aplicaron capacitaciones, cuyo efecto se midió sobre clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. Las capacitaciones aplicadas en estos estudios siguieron una modalidad de intensidad alta o bien una modalidad de intensidad baja. Específicamente, los Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6 fueron realizados bajo una modalidad de intensidad baja o espaciada, mientras que el Estudio 7 fue realizado bajo una modalidad de intensidad alta o concentrada.

Antes de proceder a describir cada estudio, es necesario mencionar que el contexto en el cual se realizaron éstos fue bastante similar, ya que todas las organizaciones que participaron estaban ubicadas en la misma ciudad, Arica. Las áreas en las que se aplicó la capacitación tenían menos de 100 personas, aun cuando estas áreas estuviesen insertas en algunos servicios que pudieran ser más grandes. Asimismo, la capacitación fue aplicada en grupos de no más 12 personas. Toda vez que el grupo de la capacitación incluyera más personas, éste fue dividido en grupos más pequeños. En términos generales, las sesiones aplicadas en la mayoría de los estudios tuvieron una duración aproximada de 60-90 minutos cada una.

El diseño de la capacitación aplicada en los estudios se basó teóricamente en la *teoría de acción planificada* (Ajzen, 1985, en la ciencia del entrenamiento (Ford *et al.*,

2018; Salas y Cannon-Bowers, 2001; Salas *et al.*, 2012), y en la *planificación de la acción* (intenciones de implementación) (Sheeran *et al.*, 2005; Sheeran y Webb, 2016).

Los contenidos temáticos vistos en las sesiones de la capacitación se basaron en los aportes de la *psicología positiva*, *habilidades sociales* y/o *liderazgo*. En algunos casos (estudios primarios) también se incluyeron contenidos asociados a inteligencia emocional.

En relación con lo anterior, la inteligencia emocional forma parte del enfoque salugénico, siendo compatible y complementario con la psicología positiva y las habilidades sociales (Lacunza, 2012). La inteligencia emocional ha sido aplicada al campo organizacional (Côté, 2014), siendo especialmente útil en aquellas ocupaciones en que el foco principal de la actividad es el contacto directo con otras personas –p.ej., clientes, usuarios, compañeros de trabajo (Joseph y Newman, 2010). A su vez, se ha recomendado su consideración en programas de entrenamiento de liderazgo por su influencia en la efectividad del liderazgo y por su relación con diversos resultados de interés para las organizaciones (Golnaz, 2012; Lopes, 2016).

El procedimiento seguido en cada estudio incluyó la elaboración de un manual, en el cual se abordaron temáticas asociadas a psicología positiva, liderazgo, habilidades sociales e inteligencia emocional, solas o de manera combinada. Cabe hacer notar que en cada estudio se pueden observar variaciones en los contenidos tratados, los cuales estuvieron sujetos a las necesidades de cada organización, pero enmarcados dentro de las cuatro temáticas generales mencionadas anteriormente.

Junto con el manual, los participantes debían cumplimentar bitácoras (planificación de la acción y hojas de registro para los participantes) correspondientes a las actividades que los participantes del grupo experimental debían desarrollar dentro y fuera de las sesiones.



Las sesiones fueron diseñadas en función de los cuatro principios de un entrenamiento efectivo, a saber: informar, demostrar, practicar, retroalimentar (Salas *et al.*, 2012).

Para garantizar la transferencia del aprendizaje se utilizaron estrategias clave: el uso de planes (*qué, dónde, cuándo y cómo*), bitácoras (hoja de registro de las actividades realizadas), y sesiones relativamente breves y espaciadas en el tiempo para el caso de los Estudios 1, 2, 3, 4, 5, 6. Para el Estudio 7 las sesiones se aplicaron de manera intensiva.

Todos los estudios fueron de tipo cuasi-experimental, con mediciones pre-posttest. Algunos de ellos tenían un grupo control (Estudio 1, 4, 5, 6) mientras que otros no lo tuvieron (Estudio 2, 3, 7). Las capacitaciones se realizaron en el lugar de trabajo.

Como se indicaba al inicio, los Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6 se realizaron bajo una modalidad de aplicación baja o espaciada, los que se describen a continuación:

**Estudio 1:** “Modificación del clima laboral a través de un programa basado en habilidades sociales” (Figuerola y Plaza, 2002).

Objetivo General Estudio 1: analizar la mejora de clima organizacional a través de un programa basado en habilidades sociales.

Método: este estudio se realizó mediante un diseño cuasi-experimental con grupo control inactivo. La muestra estuvo conformada por 45 funcionarios de una organización pública. Las sesiones para el grupo experimental se realizaron de forma grupal, abarcó un período un mes y dos semanas, con un total de 12 sesiones, que se aplicaron dos veces a la semana. Los contenidos de las sesiones fueron: Sesión 1: *Establecimiento de relaciones sociales*; Sesión 2: *Comunicación*; Sesión 3: *Asertividad*; Sesión 4: *Expresión de amor y afecto*; Sesión 5: *Hacer cumplidos*; Sesión 6: *Recibir cumplidos*; Sesión 7: *Hacer peticiones*; Sesión 8: *Rechazar peticiones*; Sesión 9: *Afrontar críticas*; Sesión 10: *Expresión de opiniones personales*; Sesión 11: *Defensa de derechos*; Sesión 12:

*Expresión de molestia, desagrado y disgusto.* El instrumento utilizado fue elaborado en base al cuestionario de clima organizacional de Litwin y Stringer (1968), que contenía las siguientes dimensiones: motivación laboral, identidad, estilo de supervisión, relaciones entre compañeros, estructura y liderazgo, las cuales se agruparon en un factor general de segundo orden denominado “clima organizacional”. Modalidad: intensidad baja.

**Estudio 2:** “Intervention for supervisors, based on social skill and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes” (Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Iribaren y Pinto, 2017).

Objetivo General Estudio 2: analizar el efecto de una intervención, basada en habilidades sociales y liderazgo, para mejorar clima organizacional y resultados objetivos de desempeño organizacional.

Método: el diseño de este estudio fue cuasi-experimental sin grupo control. En este estudio se aplicó una intervención, dirigida a supervisores directos ( $n= 8$ ) para modificar la percepción de clima organizacional de 34 empleados directos de una organización privada. La intervención se basó en habilidades sociales y liderazgo, a su vez, se incluyó una sesión sobre inteligencia emocional. Se aplicaron ocho sesiones de forma grupal, en un lapso de dos meses, una vez por semana. Los contenidos tratados en las ocho sesiones fueron: Sesión 1: *Empresa*; Sesión 2: *Liderazgo*; Sesión 3: *Comunicación y Liderazgo*; Sesión 4: *Solución de Problemas*; Sesión 5: *Inteligencia Emocional*; Sesión 6: *Hacer y aceptar críticas*; Sesión 7: *Asertividad*; Sesión 8: *Trabajo en equipo*. Para medir clima organizacional se utilizó una escala desarrollada por la empresa, que consideró las siguientes dimensiones: Estructura, responsabilidad, recompensa, riesgos y decisiones, calidez, jefatura, comunicación, normas, entrenamiento, manejo de conflictos, identificación, servicio interno, valores, programa

“X”, focos estratégicos. Estas dimensiones se agruparon en un factor general de segundo orden denominado “clima organizacional”. Modalidad: intensidad baja.

**Estudio 3:** “Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital” (Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Moya-Rubio, Reyes-Atabales y Vilca-Salinas, 2010).

Objetivo General Estudio 3: modificar el nivel de satisfacción vital y satisfacción laboral mediante una intervención basada en psicología positiva, inteligencia emocional y habilidades sociales.

Método: El diseño utilizado fue de tipo cuasi experimental, con medidas pre-posttest, sin grupo control. Participaron 17 profesores de un colegio público. Se administraron 12 sesiones de forma grupal, las cuales abarcaron un periodo de tres meses, aplicadas una vez por semana. Los contenidos de las sesiones fueron: Sesión 1: *Reconocimiento emocional*; Sesión 2 y 3: *Autodominio emocional y escucha activa*; Sesión 4: *Reconocimiento emocional*; Sesión 5: *Conductas asertivas*; Sesión 6: *Expresión de opiniones y petición de cambio de conducta*; Sesión 7 y 8: *Expresión de agrado y cumplidos*; Sesión 9: *Hacer y rechazar peticiones*; Sesión 10: *Enfrentar críticas*; Sesión 11 y 12: *Identificación y desarrollo de fortalezas personales*. Para medir Satisfacción laboral se utilizó la Escala de Satisfacción Laboral General (Warr *et al.*, 1979). Satisfacción Vital fue medida a través de la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener *et al.*, 1985). Modalidad: intensidad baja.

**Estudio 4:** “Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral” (Cuadra-Peralta, Fuentes-Soto, Madueño-Sosa, Veloso-Besio y Bustos-Meneses, 2012).

Objetivo General Estudio 4: el propósito de este estudio fue mejorar la percepción de clima organizacional, satisfacción vital y satisfacción laboral. Dentro de los objetivos

también se consideró analizar la mejora de clima de aula. Se utilizó un diseño cuasi-experimental, con medidas pretest-posttest, con grupo control. Participaron 21 profesores. El programa de intervención consideró temáticas asociadas a psicología positiva, habilidades sociales e inteligencia emocional. Se aplicaron 11 sesiones. Además de los talleres, se incluyeron dos sesiones: una de presentación y otra de cierre. Las sesiones se aplicaron semanalmente durante tres meses. Los contenidos de las sesiones fueron las siguientes: Sesión 1: *Habilidades sociales y psicología positiva*; Sesión 2: *Importancia de las relaciones sociales*; Sesión 3: *Iniciar y mantener conversaciones*; Sesión 4: *Expresión de opiniones personales y optimismo*; Sesión 5: *Asertividad*; Sesión 6: *Expresión de agrado y afecto, y recuerdo de momentos felices*; Sesión 7: *Hacer y rechazar peticiones*; Sesión 8: *Defensa de derechos y humor positivo*; Sesión 9: *Hacer y recibir cumplidos, y gratitud*; Sesión 10: *Expresión de molestia, desagrado y enfado, afrontamiento de críticas, y flow*; Sesión 11: *Técnicas de control de agresividad y emociones negativas*. Clima organizacional fue medido a través del Cuestionario de Clima Organizacional, desarrollado por Cuadra-Peralta y Veloso-Besio (2007). Para medir satisfacción vital se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener *et al.*, 1985). Satisfacción laboral se midió a través de la Escala de Satisfacción Laboral General (Warr *et al.*, 1979). Modalidad: intensidad baja.

**Estudio 5:** “Resultados de una intervención, basada en psicología positiva, sobre satisfacción vital, satisfacción laboral y sintomatología depresiva en empleados de una organización privada” (Salinas-Robles y Viveros-Riquelme, 2010).

Objetivo General Estudio 5: analizar el efecto de una intervención sobre satisfacción vital, satisfacción laboral y sintomatología depresiva en trabajadores.

Método: se utilizó un diseño del tipo cuasi-experimental, con grupo control inactivo. La muestra estuvo conformada por 31 trabajadores de una organización privada.

La intervención consideró temáticas asociadas a psicología positiva, habilidades sociales e inteligencia emocional. Se administraron 10 sesiones, de manera grupal, en un periodo de dos meses y medio, una vez por semana. Los contenidos revisados en las sesiones trataron sobre: Sesión 1: *La felicidad, los placeres y las gratificaciones*. Sesión 2: *Fortalezas personales*. Sesión 3: *Actitud positiva en el trabajo*. Sesión 4: *Relaciones interpersonales*. Sesión 5: *Hacer y recibir cumplidos*. Sesión 6: *Técnicas de autocontrol de agresividad y emociones negativas*. Sesión 7: *Optimismo y esperanza*. Sesión 8: *Aprender a perdonar*. Sesión 9: *Gratitud*. Sesión 10: *Saboreo*. Satisfacción vital se midió con la Escala de Satisfacción Vital desarrollada por Cuadra (2002). El instrumento consta de 10 afirmaciones que evalúan la satisfacción con la vida en diferentes ámbitos, tales como: satisfacción con la vida actual, laboral, económica, familiar, social, etc., que se pueden agrupar en un factor general de primer orden. Satisfacción laboral se midió con la Escala de Satisfacción Laboral General (Warr *et al.*, 1979). Modalidad: intensidad baja.

**Estudio 6:** “Capacitación en trabajadores: impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional” (Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Gil-Rodríguez, Quiroz-Cornejo y Meza-Castro, 2015).

Objetivo General Estudio 6: analizar el efecto de una capacitación, basada en psicología positiva y habilidades sociales, sobre satisfacción vital, laboral y clima organizacional en trabajadores.

Método: se utilizó un diseño cuasi-experimental, con grupo control inactivo. La muestra estuvo compuesta de 27 trabajadores de una organización pública. Este estudio consistió en la aplicación de una capacitación basada en psicología positiva y habilidades sociales. Las sesiones fueron grupales. Se administraron 11 sesiones correspondientes a los talleres, más dos sesiones correspondientes a la presentación y al cierre (finalización),

las cuales abarcaron un periodo de un mes y tres semanas, dos veces por semana. Sesión 1: *Satisfacción Vital*; Sesión 2: *Fortalezas Personales*; Sesión 3: *Optimismo en el Futuro*; Sesión 4: *Gratitud*; Sesión 5: *Saboreo*; Sesión 6: *Perdón*; Sesión 7: *Hacer y Recibir Cumplidos*; Sesión 8: *Hacer y Recibir Críticas*; Sesión 9: *Relaciones Interpersonales*; Sesión 10: *Aprendiendo a escuchar*; Sesión 11: *Estilos de Comunicación*. Para medir satisfacción vital se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener *et al.*, 1985). Satisfacción laboral se midió a través se utilizó una escala monoítem, que cual evaluó el nivel general de satisfacción frente al trabajo. Clima organizacional fue medido a través del Cuestionario de Clima Organizacional, desarrollado por Cuadra-Peralta y Veloso-Besio (2007). Modalidad: intensidad baja.

**Estudio 7:** “Aplicación de un programa basado en psicología positiva, inteligencia emocional y habilidades sociales, para aumentar los niveles de satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional, en una empresa privada de la ciudad de Arica-Chile”.

Objetivo General Estudio 7: el séptimo estudio tuvo como finalidad aportar con un trabajo empírico a esta comparación, realizado bajo una modalidad intensiva o concentrada.

Método: el diseño empleado fue de tipo cuasi-experimental sin grupo control. Participaron 37 trabajadores. Se capacitaron cuatro grupos de trabajadores, cada uno en una semana diferente. Se administraron 10 sesiones, en un periodo de una semana, con dos sesiones diarias. La capacitación abordó las siguientes temáticas: Sesión 1: *Psicología positiva, habilidades sociales e inteligencia emocional: Su importancia en el trabajo y en la vida*; Sesión 2: *Felicidad y satisfacción vital*; Sesión 3: *Autoeficacia y optimismo en el futuro*; Sesión 4: *Gratitud*; Sesión 5: *Las emociones*; Sesión 6: *Técnicas de autocontrol*; Sesión 7: *Estilos de comunicación*; Sesión 8: *Hacer y recibir cumplidos*; Sesión 9: *Hacer*

y recibir críticas; Sesión 10: *Escucha activa*. Para medir satisfacción vital se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener *et al.*, 1985). Satisfacción laboral se midió a través de la Escala de Satisfacción Laboral General (Warr *et al.*, 1979). Clima organizacional fue medido a través del Cuestionario de Clima Organizacional, desarrollado por Cuadra-Peralta y Veloso-Besio (2007). Modalidad: intensidad alta.

### *6.2.3. Procedimiento comparación de estudios condición II.*

Con el objetivo de estimar la efectividad de cada uno de los estudios se calculó el tamaño del efecto en cada uno de éstos, en función de las variables dependientes, a partir de los resultados directos. Se utilizó como medida de tamaño del efecto la “diferencia de media tipificada ( $d$ )” de Cohen, atendiendo a la naturaleza del diseño, esto es, diseños cuasi-experimentales pre-posttest de un solo grupo (intragrupo), y diseños cuasi-experimentales pre-posttest con grupo control (intergrupo). Valores altos de  $d$  indican un efecto beneficioso para los sujetos del grupo tratado (cuando el diseño es intergrupo), y un efecto beneficioso en el posttest (cuando el diseño es intragrupo) (Morales, 2011).

A continuación, los siete estudios fueron agrupados de acuerdo a la intensidad de la aplicación de la capacitación, a saber, intensidad baja (Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6) e intensidad alta (Estudio 7). Posteriormente, se estimó la media global para los estudios agrupados correspondientes a la intensidad baja.

Para poder llevar a cabo la comparación fue necesario transformar las diferencias de medias tipificadas, obtenidas para la modalidad de aplicación alta y baja, en correlaciones para cada una de las variables dependientes. Con la finalidad de contrastar si dichas correlaciones diferían de manera estadísticamente significativa, se sometieron a

la prueba de diferencias de correlaciones para muestras independientes, conocido como *test de Preacher* (Preacher, 2002).

### 6.3. Resumen Capítulo 6

En este capítulo se describieron los objetivos generales, objetivos específicos, hipótesis, muestra, instrumentos y procedimiento para la condición I (*a quién va dirigida la capacitación*) y para la condición II (*intensidad de la capacitación*).

Para dar respuesta a la condición I se realizaron tres estudios empíricos de tipo cuasi-experimental con grupo control, y mediciones pre-posttest. Posteriormente, se compararon los resultados de los tres estudios empíricos.

Se desarrollaron tres estudios, en los cuales se aplicó un programa de capacitación para mejorar clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. La efectividad del entrenamiento en cada uno de los estudios se midió en los subalternos

Las variables dependientes fueron clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

Con el objetivo de estimar la efectividad de cada uno de los tres estudios mencionados más arriba se utilizó como medida de tamaño del efecto la eta cuadrada ( $\eta^2$ ), la cual se transformó en diferencia de media tipificada ( $d$ ) de Cohen. Posteriormente, se compararon los tamaños del efecto de cada estudio utilizando las categorías orientativas propuestas por Cohen (1988) para cada una de las variables dependientes consideradas.

En relación a la condición II (*intensidad de la capacitación*) el objetivo general fue *comparar el efecto de la concentración de la aplicación de talleres de capacitación sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital*.



Se compararon los resultados de siete estudios empíricos, en los cuales se aplicaron capacitaciones, cuyo efecto se midió sobre clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. Las capacitaciones aplicadas en estos estudios siguieron una modalidad de intensidad alta o bien una modalidad de intensidad baja. Específicamente, los Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6 fueron realizados bajo una modalidad de intensidad baja o espaciada, mientras que el Estudio 7 fue realizado bajo una modalidad de intensidad alta o concentrada. El procedimiento de aplicación de las capacitaciones fue similar a los estudios tres estudios empíricos de la condición 1, pero en el caso del Estudio 7 la capacitación siguió una modalidad concentrada (la capacitación se aplicó durante cinco días correlativos).

Todos los estudios fueron de tipo cuasi-experimental, con mediciones pre-posttest. Algunos de ellos tenían un grupo control (Estudio 1, 4, 5, 6) mientras que otros no lo tuvieron (Estudio 2, 3, 7). Las capacitaciones se realizaron en el lugar de trabajo. Los instrumentos de medida en algunos casos (p.ej., clima organizacional) fueron los que utilizaba la organización.

Con el objetivo de estimar la efectividad de cada uno de los estudios se calculó el tamaño del efecto en cada uno de éstos, en función de las variables dependientes, a partir de los resultados directos. Una vez estimado el tamaño del efecto, los siete estudios fueron agrupados de acuerdo a la intensidad de la aplicación de la capacitación, a saber, intensidad baja (Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6) e intensidad alta (Estudio 7). Posteriormente, se estimó la media global para los estudios agrupados correspondientes a la intensidad baja.

Para realizar la comparación fue necesario transformar las diferencias de medias tipificadas, obtenidas para la modalidad de aplicación alta y baja, en correlaciones para cada una de las variables dependientes. Para contrastar si dichas correlaciones diferían de

manera estadísticamente significativa, se sometieron a la prueba de diferencias de correlaciones para muestras independientes, conocido como *test de Preacher* (Preacher, 2002).

## **CAPÍTULO 7: RESULTADOS**

### **7.1. Resultados Condición I: A Quién va Dirigida la Capacitación**

En primer lugar, con la finalidad de analizar el efecto de la capacitación para cada uno de los tres estudios (Estudio 1= capacitación solo a subordinados; Estudio 2= capacitación solo a supervisores; Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos), se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), presentándose los efectos principales y el efecto de interacción. Cuando el efecto de interacción del MANOVA fue estadísticamente significativo, entonces se continuó con los contrastes univariados para cada variable dependiente de manera separada, en función de cada estudio. En los contrastes univariados solo se reportó el efecto de interacción (más adelante se explica la razón).

En segundo lugar, se estimó la magnitud del cambio (tamaño del efecto) en cada variable dependiente, para cada uno de los estudios.

Por último, se realizó una comparación, basada en los criterios orientativos propuestos por Cohen (1988), entre los tamaños del efecto obtenidos en cada una de las variables dependientes, en función del Estudio 1, Estudio 2 y Estudio 3.

#### *7.1.1. Resultados estudio 1: Capacitación solo a subordinados.*

Como se mencionó anteriormente, para contrastar el efecto de la capacitación, en primer lugar se realizó un MANOVA 2X2 factorial (Grupo X Tiempo de Evaluación). El MANOVA factorial analiza el efecto de dos o más factores (variables independientes) sobre un conjunto de variables dependientes (dos o más). El MANOVA es adecuado ya que controla el error Tipo I (falsos positivos), debido al uso de más de una variable

dependiente. A continuación se presentan los resultados de los efectos principales y el efecto de interacción.

En relación a los efectos principales, los resultados del MANOVA factorial evidenciaron que el factor Grupo (experimental/control) no tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre el conjunto de variables dependientes [*Traza de Pillai*= 0.054,  $F(3,58)= 1.11$ ,  $p=. 353$ ]. Con respecto al factor Tiempo de Evaluación (pre/posttest), sí tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre el conjunto de variables dependientes [*Traza de Pillai*= 0.136,  $F(3,58)= 3.04$ ,  $p=. 036$ ].

Los resultados del MANOVA mostraron que la interacción de las variables independientes Tiempo de evaluación y Grupo, sobre el conjunto de variables dependientes, fue estadísticamente significativa [*Traza de Pillai*= 0.204,  $F(3,58)= 4.96$ ,  $p=. 004$ ].

Cabe hacer notar que, el efecto principal del factor Tiempo de Evaluación evalúa sin diferenciar grupo experimental y control. Lo mismo se aplica para el caso del efecto principal del factor Grupo, que no diferencia entre los distintos momentos de evaluación (pre y posttest). *El efecto de interacción, a diferencia de los efectos principales, sí considera el factor Tiempo de Evaluación y el factor Grupo, proporcionando mayor información sobre el efecto de la capacitación.* En otras palabras, el efecto de interacción analiza el efecto combinado de los factores (e.g., Grupo y Tiempo de Evaluación) sobre el conjunto de las variables dependientes (MANOVA factorial); o el efecto combinado de dos factores sobre una variable dependiente de manera individual (ANOVA factorial) (Field, 2013; León y Montero, 2015). Por esta razón, solo se reportaron los efectos de interacción para el caso de los contrastes univariados (ANOVA factorial) que siguen a continuación.

Debido a que la prueba de significancia multivariada (*Traza de Pillai*) para el efecto de interacción fue estadísticamente significativa sobre el conjunto de variables dependientes se realizaron los contrastes univariados para cada variable dependiente, es decir, analizar el efecto de interacción para cada variable dependiente de manera individual (ver Tabla 7.1). Los resultados evidenciaron una interacción estadísticamente significativa de las variables independientes sobre clima organizacional general [ $F(1,60)=6.00, p=.017$ ], satisfacción laboral [ $F(1,60)=6.67, p=.012$ ] y satisfacción vital [ $F(1,60)=8.08, p=.006$ ].

Tabla 7.1.

*Estadísticos Descriptivos de las Variables Dependientes y Significación Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 1 (capacitación a subalternos)*

<i>VDs</i>	<i>Cond</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Clima Organizacional General	Ctrlpre	15	64.41	12.72	6.00	.017
	Ctrlpost	15	62.97	14.34		
	Expre	17	58.24	14.39		
	Expost	17	74.00	14.42		
Satisfacción Laboral	Ctrlpre	15	67.05	13.75	6.67	.012
	Ctrlpost	15	65.16	23.47		
	Expre	17	59.88	11.83		
	Expost	17	78.81	13.56		
Satisfacción Vital	Ctrlpre	15	77.66	8.41	8.08	.006
	Ctrlpost	15	75.10	12.46		
	Expre	17	74.26	16.21		
	Expost	17	89.49	11.18		

Nota: VDs= variables dependientes; Cond.= condiciones; Ctrl= grupo control; Ex= grupo experimental; DE= desviación estándar.

El efecto de interacción puede ser observado de manera más clara mediante una representación gráfica (Figuras 7.1, 7.2 y 7.3). Dado que los resultados encontrados en las tres variables dependientes van en la misma dirección, se explicará con detalle el caso de clima organizacional general (o clima organizacional). Esta explicación se puede

extender a las restantes variables dependientes cuyo efecto de interacción fue estadísticamente significativo.

Como se mencionó anteriormente, la razón  $F$  de la interacción para clima organizacional general fue estadísticamente significativa. Si se observa la Figura 7.1 se puede apreciar que la pendiente del grupo experimental (línea continua) evidenció un incremento en clima organizacional entre el pre y el posttest, por el contrario, la pendiente del grupo control (línea segmentada) presentó una ligera disminución entre el pre y el posttest. Esta diferencia en la dirección de las pendientes fue estadísticamente distinta de cero. En otras palabras, el grupo experimental mostró un aumento desde los registros previos a la intervención hasta los registros post intervención en clima organizacional en comparación con el grupo control.

El mismo patrón de resultados se observó en satisfacción laboral y satisfacción vital (cuyo efecto de interacción fue estadísticamente significativo).

Cabe agregar que el grupo experimental y control no presentaron diferencias en los registros pretest (antes de iniciar la capacitación) en clima organizacional general [ $t(30) = -1.28, p = .211$ ], satisfacción laboral [ $t(30) = -1.59, p = .123$ ] y satisfacción vital [ $t(30) = -0.73, p = .471$ ].

Figura 7.1. Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general (Estudio 1= capacitación a subalternos).

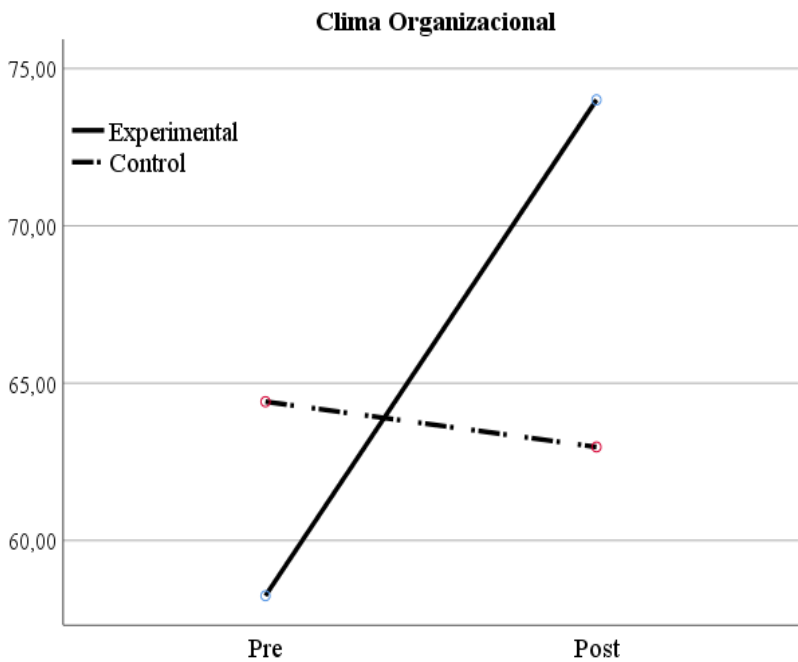
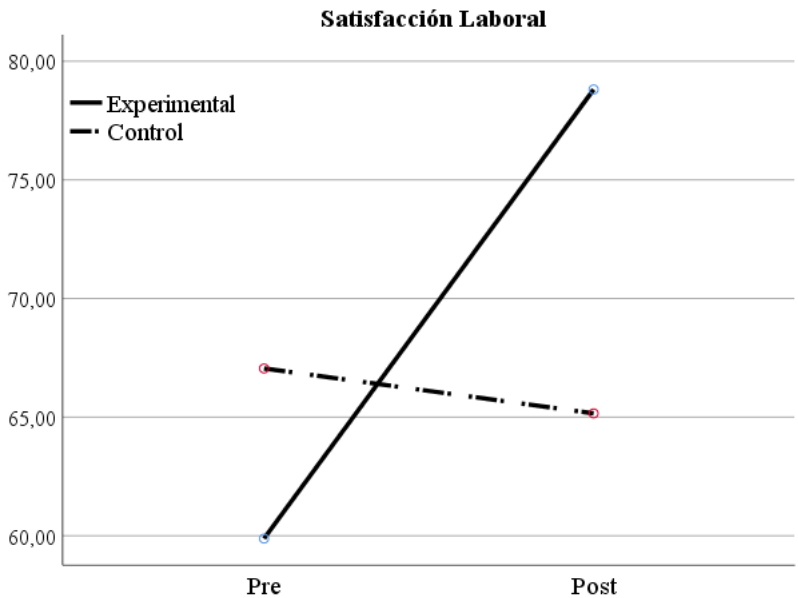
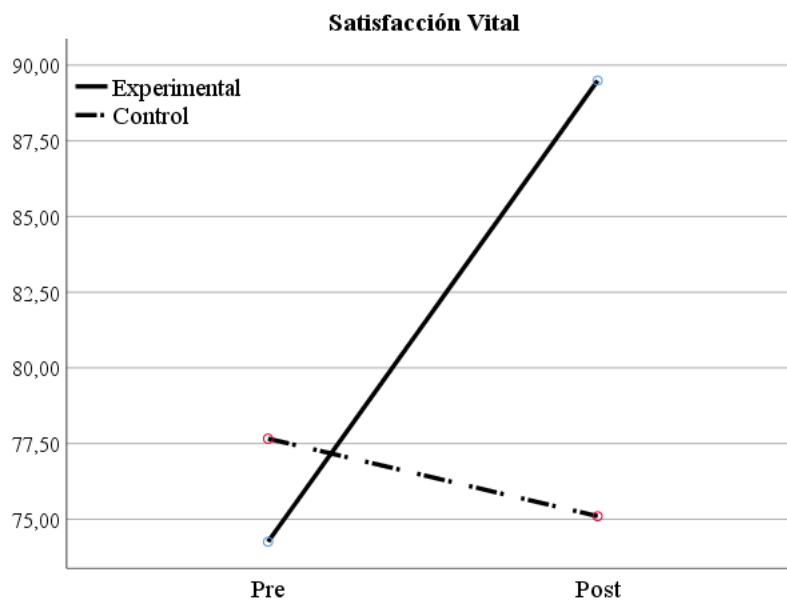


Figura 7.2. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral (Estudio 1= capacitación a subalternos).



*Figura 7.3.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital  
(Estudio 1= capacitación a subalternos).



Los contrastes univariados del efecto de interacción para cada una de las dimensiones de clima organizacional fueron estadísticamente significativos para: clima de motivación e involucramiento [ $F(1,60)= 10.98, p= .002$ ]; clima de estructura [ $F(1,60)= 5.69, p= .020$ ]; clima de conflicto [ $F(1,60)= 4.14, p= .046$ ]; clima de compañerismo [ $F(1,60)= 5.23, p= .026$ ]. No se observó un efecto de interacción estadísticamente significativo para clima de liderazgo [ $F(1,60)= 1.57, p= .216$ ]; clima de satisfacción [ $F(1,60)= 2.82, p= .098$ ]; clima de ambiente [ $F(1,60)= 3.24, p= .077$ ]; clima de reconocimiento [ $F(1,60)= 2.18, p= .145$ ] (ver Tabla 7.2).



Tabla 7.2.

*Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Clima Organizacional y Significación*

*Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 1 (capacitación a subalternos)*

<i>Dimensiones</i>	<i>Cond</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Liderazgo	Ctrlpre	15	72.43	18.59	1.57	.216
	Ctrlpost	15	73.39	24.53		
	Expre	17	61.90	23.57		
	Expost	17	77.08	23.29		
Motivación e Involucramiento	Ctrlpre	15	80.58	17.39	10.98	.002
	Ctrlpost	15	75.08	16.77		
	Expre	17	69.38	19.07		
	Expost	17	91.83	13.74		
Satisfacción	Ctrlpre	15	67.68	15.87	2.82	.098
	Ctrlpost	15	69.23	17.01		
	Expre	17	66.89	18.83		
	Expost	17	82.85	16.52		
Ambiente	Ctrlpre	15	69.65	16.65	3.24	.077
	Ctrlpost	15	71.66	16.86		
	Expre	17	66.66	15.28		
	Expost	17	82.93	14.58		
Conflicto	Ctrlpre	15	40.51	14.80	4.14	.046
	Ctrlpost	15	43.59	16.50		
	Expre	17	40.47	13.27		
	Expost	17	58.09	12.57		
Estructura	Ctrlpre	15	62.39	13.69	5.69	.020
	Ctrlpost	15	56.41	15.34		
	Expre	17	48.02	15.94		
	Expost	17	60.71	17.09		
Reconocimiento	Ctrlpre	15	63.07	22.76	2.18	.145
	Ctrlpost	15	59.99	14.69		
	Expre	17	56.66	20.48		
	Expost	17	69.99	28.00		
Compañerismo	Ctrlpre	15	58.55	12.69	5.23	.026
	Ctrlpost	15	55.38	15.86		
	Expre	17	56.19	13.43		
	Expost	17	68.57	13.71		

Nota: Cond.= condiciones; Ctrl= grupo control; Ex= grupo experimental; DE= desviación estándar.

*7.1.2. Resultados estudio 2: Capacitación solo a supervisores.*

Al igual que en el estudio anterior, para contrastar el efecto de la capacitación, se realizó un MANOVA 2X2 factorial (Grupo X Tiempo de Evaluación).

En relación a los efectos principales, los resultados mostraron que el factor Grupo (experimental/control) tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre el conjunto de variables dependientes [*Traza de Pillai*= 0.272,  $F(3,141)= 17.52$ ,  $p= .000$ ]. Con respecto al factor Tiempo de Evaluación (pre/posttest), éste no tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre el conjunto de variables dependientes [*Traza de Pillai*= 0.035,  $F(3,141)= 1.70$ ,  $p= .170$ ].

Los resultados del MANOVA factorial mostraron que la interacción de las variables independientes Tiempo de Evaluación y Grupo, sobre el conjunto de variables dependientes, fue estadísticamente significativa [*Traza de Pillai*= 0.243,  $F(3,141)= 15.07$ ,  $p= .000$ ].

Debido a que la prueba de significancia multivariada (*Traza de Pillai*) para el efecto de interacción fue estadísticamente significativa sobre el conjunto de variables dependientes, se continuó con los contrastes univariados para cada variable dependiente (ver Tabla 7.3). Los resultados evidenciaron una interacción estadísticamente significativa de las variables independientes sobre clima organizacional general [ $F(1,143)= 27.00$ ,  $p= .000$ ], satisfacción laboral [ $F(1,143)= 10.63$ .,  $p= .001$ ] y satisfacción vital [ $F(1,143)= 20.81$ ,  $p= .000$ ].

Tabla 7.3.

*Estadísticos Descriptivos de las Variables Dependientes y Significación Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 2 (capacitación a supervisores)*

<i>VDs</i>	<i>Cond</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Clima Organizacional General	Ctrlpre	36	77.85	14.60	27.00	.000
	Ctrlpost	30	69.57	16.40		
	Expre	41	57.88	16.17		
	Expost	40	76.82	15.84		
Satisfacción Laboral	Ctrlpre	36	66.90	18.39	10.63	.001
	Ctrlpost	30	60.56	13.84		
	Expre	41	64.55	16.17		
	Expost	40	76.08	16.81		
Satisfacción Vital	Ctrlpre	36	70.99	24.13	20.81	.000
	Ctrlpost	30	53.09	17.32		
	Expre	41	76.47	21.37		
	Expost	40	88.88	15.83		

Nota: VDs= variables dependientes; Cond.= condiciones; Ctrl= grupo control; Ex= grupo experimental; DE= desviación estándar.

Para facilitar la comprensión de los resultados presentados en la 7.3, a continuación se muestran las representaciones gráficas del efecto de interacción para clima organizacional general, satisfacción laboral y satisfacción vital (Figuras 7.4, 7.5 y 7.6). Dado que los resultados encontrados en las tres variables dependientes van en la misma dirección se explicará con detalle el caso de clima organizacional general. Esta explicación se puede extender a las restantes variables dependientes cuyo efecto de interacción fue estadísticamente significativo.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 7.3 la razón  $F$  del efecto interacción para clima organizacional general fue estadísticamente significativa. En la Figura 7.4 se puede notar que la pendiente del grupo experimental (línea continua) evidenció un incremento en clima organizacional entre el pre y el posttest, mientras que la pendiente del grupo control (línea segmentada) presentó una disminución entre el pre y el posttest (la disminución fue estadísticamente significativa para clima organizacional general [ $t(64)=-2.17$ ,  $p=.034$ ] y satisfacción vital [ $t(64)=-3.40$ ,  $p=.001$ ]). Esta disminución no es la

esperable en condiciones normales, pero la organización estaba sometida a cambios organizacionales con la resistencia que suele producirse (en la sección Discusiones se aborda nuevamente esta situación). La diferencia señalada en la dirección de las pendientes fue estadísticamente distinta de cero, esto es, el grupo experimental (subalternos de aquellos supervisores que recibieron la capacitación) mostró un aumento desde los registros previos a la intervención hasta los registros post intervención en clima organizacional general en comparación con el grupo control (subalternos de aquellos supervisores que recibieron la capacitación).

Cabe mencionar que, los grupos experimental y control presentaron una diferencia estadísticamente significativa en los registros pretest en la variable dependiente clima organizacional general [ $t(75) = -5.66, p = .000$ ] (ver Figura 7.4), mientras que en satisfacción laboral [ $t(75) = -0.60, p = .553$ ] y satisfacción vital [ $t(75) = -1.06, p = .294$ ] no hubo diferencias iniciales entre los grupos. Es necesario recordar el grupo experimental estuvo conformado por aquellas unidades que presentaban problemas (mientras que las demás conformaron el grupo control).

Figura 7.4. Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general (Estudio 2= capacitación a supervisores).

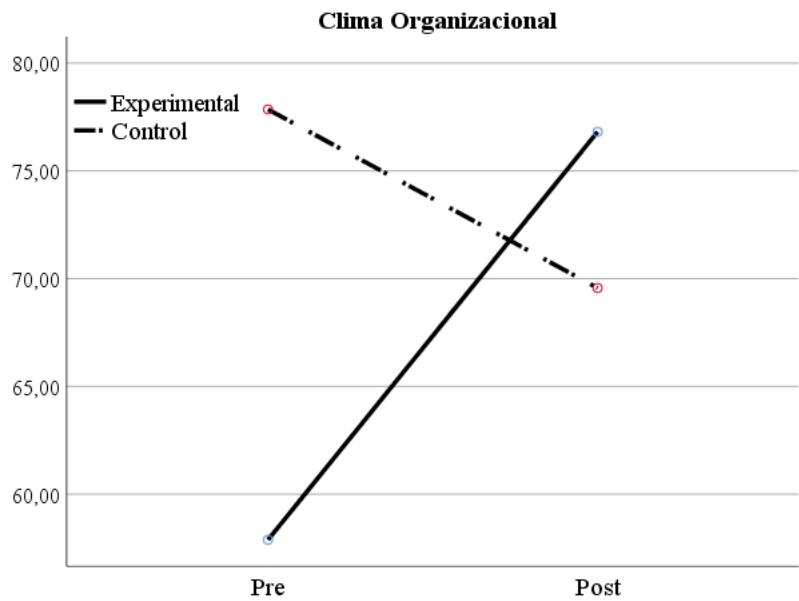
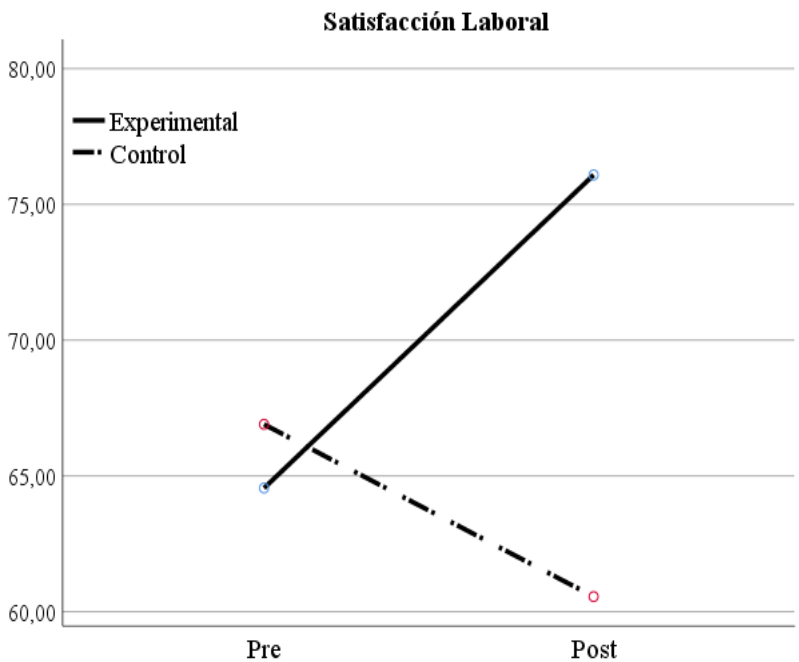
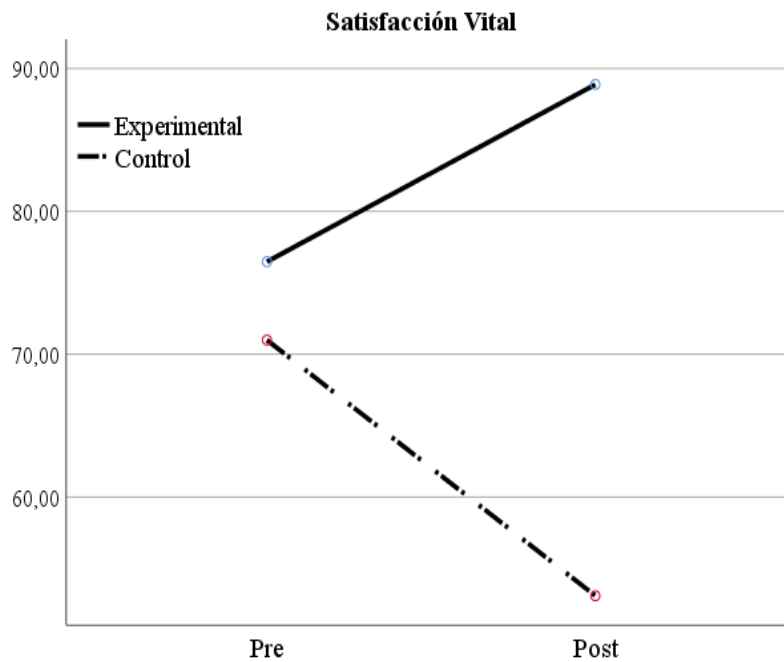


Figura 7.5. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral (Estudio 2= capacitación a supervisores).



*Figura 7.6.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital  
(Estudio 2= capacitación a supervisores).



Los contrastes univariados del efecto de interacción para cada una de las dimensiones de clima organizacional fueron estadísticamente significativos: clima de liderazgo [ $F(1,143)= 25.556, p= .000$ ]; clima de motivación e involucramiento [ $F(1,143)= 24.24, p= .000$ ]; clima de satisfacción [ $F(1,143)= 17.40, p= .000$ ]; clima de ambiente [ $F(1,143)= 16.81, p= .000$ ]; clima de conflicto [ $F(1,143)= 21.68, p= .000$ ]; clima de estructura [ $F(1,143)= 9.92, p= .002$ ]; clima de reconocimiento [ $F(1,143)= 8.31, p= .005$ ]; clima de compañerismo [ $F(1,143)= 27.03, p= .000$ ] (ver Tabla 7.4).

Tabla 7.4.

*Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Clima Organizacional y Significación*

*Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 2 (capacitación a supervisores)*

<i>Dimensiones</i>	<i>Cond</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Liderazgo	Ctrlpre	36	78.93	14.94	25.56	.000
	Ctrlpost	30	70.83	22.18		
	Expre	41	55.48	22.17		
	Expost	40	80.20	18.12		
Motivación e Involucramiento	Ctrlpre	36	79.09	15.37	24.24	.000
	Ctrlpost	30	70.47	22.14		
	Expre	41	57.25	21.94		
	Expost	40	80.59	18.12		
Satisfacción	Ctrlpre	36	79.25	16.39	17.40	.000
	Ctrlpost	30	75.33	19.74		
	Expre	41	59.51	20.67		
	Expost	40	81.66	18.10		
Ambiente	Ctrlpre	36	80.09	16.82	16.81	.000
	Ctrlpost	30	72.49	18.84		
	Expre	41	64.02	17.32		
	Expost	40	80.83	18.70		
Conflicto	Ctrlpre	36	67.89	20.87	21.68	.000
	Ctrlpost	30	62.96	19.43		
	Expre	41	47.96	21.29		
	Expost	40	75.55	21.96		
Estructura	Ctrlpre	36	81.48	23.00	9.92	.002
	Ctrlpost	30	66.48	20.03		
	Expre	41	68.29	15.77		
	Expost	40	74.72	22.54		
Reconocimiento	Ctrlpre	36	71.84	23.42	8.31	.005
	Ctrlpost	30	67.10	16.60		
	Expre	41	52.19	16.92		
	Expost	40	64.83	14.64		
Compañerismo	Ctrlpre	36	84.25	17.25	27.03	.000
	Ctrlpost	30	70.88	18.81		
	Expre	41	53.65	25.25		
	Expost	40	76.16	19.91		

Nota: Cond.= condiciones; Ctrl= grupo control; Ex= grupo experimental; DE= desviación estándar.

*7.1.3. Resultados estudio 3: Capacitación a supervisores y subordinados.*

Para el Estudio 3 se utilizaron dos organizaciones. La Organización A ( $n= 19$ ) no presentaba situaciones problemáticas, mientras que la Organización B ( $n= 58$ ) sí las tenía,

siendo esta última relativamente semejante a las condiciones que evidenció la organización del Estudio 2 (intervención a supervisores).

Cabe mencionar que se obtuvieron los resultados por cada organización, con la finalidad de controlar la fuente de variación inter-organizaciones, ya que ello modificaba la varianza de forma artificial, introduciendo una fuente de variabilidad ajena al estudio.

En relación a la Organización A, los resultados del MANOVA factorial evidenciaron que el efecto principal del factor Grupo (experimental/control) fue estadísticamente significativo sobre el conjunto de variables dependientes [*Traza de Pillai*= 0.279,  $F(3,104)= 13.43$ ,  $p= .000$ ]. Lo mismo se observó para el efecto principal del factor Tiempo de Evaluación (pre/posttest) [*Traza de Pillai*= 0.197,  $F(3,104)= 8.50$ ,  $p= .000$ ].

Con respecto al efecto de interacción, los resultados del MANOVA evidenciaron que el efecto de las variables independientes Tiempo de Evaluación y Grupo, sobre el conjunto de variables dependientes, fue estadísticamente significativo [*Traza de Pillai*= 0.228,  $F(3,104)= 10.24$ ,  $p= .000$ ].

Al igual que en los estudios anteriores, dado que la prueba de significancia multivariada (*Traza de Pillai*) para el efecto de interacción fue estadísticamente significativa sobre el conjunto de variables dependientes, se continuó con los contrastes univariados para cada variable dependiente. Los resultados evidenciaron una interacción estadísticamente significativa de las variables independientes sobre clima organizacional general [ $F(1,106)= 29.45$ ,  $p= .000$ ], satisfacción laboral [ $F(1,106)= 7.01$ ,  $p= .009$ ] y satisfacción vital [ $F(1,106)= 10.65$ ,  $p= .001$ ](ver Tabla 7.5).

En relación a la Organización B, los resultados del MANOVA factorial evidenciaron que, el efecto principal del factor Grupo no fue estadísticamente significativo [*Traza de Pillai*= 0.049,  $F(3,135)= 2.31$ ,  $p= .079$ ]. Por el contrario, el efecto



principal del factor Tiempo de Evaluación sí fue estadísticamente significativo [*Traza de Pillai*= 0.198,  $F(3,135)= 11.14$ ,  $p= .000$ ].

Con respecto al efecto del interacción, los resultados del MANOVA evidenciaron que el efecto de las variables independientes Tiempo de Evaluación y Grupo, sobre el conjunto de variables dependientes, fue estadísticamente significativo [*Traza de Pillai*= 0.257,  $F(3,135)= 15.53$ ,  $p= .000$ ].

Debido a que la prueba de significancia multivariada (*Traza de Pillai*) para el efecto de interacción fue estadísticamente significativa, se continuó con los contrastes univariados. Los resultados evidenciaron una interacción estadísticamente significativa de las variables independientes sobre clima organizacional general [ $F(1,137)= 39.06$ ,  $p= .000$ ], satisfacción laboral [ $F(1,137)= 25.58$ ,  $p= .000$ ] y satisfacción vital [ $F(1,137)= 15.00$ ,  $p= .000$ ] (ver Tabla 7.5).

Tabla 7.5.

*Estadísticos Descriptivos de las Variables Dependientes y Significación Estadística del Efecto de Interacción en función de la Organización A y de la Organización B, para el Estudio 3 (capacitación en supervisores y subalternos)*

VDs	Cond	Organización A					Organización B				
		n	Media	DE	F	p	n	Media	DE	F	p
COG	Ctrlpre	37	65.30	8.58	29.45	.000	37	65.30	8.58	34.92	.000
	Ctrlpost	35	64.44	10.52			35	64.44	10.52		
	Expre	19	66.14	17.61			39	49.19	12.59		
	Expost	19	90.24	10.37			32	70.30	12.24		
SL	Ctrlpre	37	66.53	13.95	7.01	.009	37	66.53	13.95	24.28	.000
	Ctrlpost	35	61.00	21.93			35	61.00	21.93		
	Expre	19	66.23	17.82			39	47.87	17.86		
	Expost	19	80.00	18.15			32	70.78	13.50		
SV	Ctrlpre	37	77.06	7.49	10.65	.001	37	77.06	7.49	15.83	.000
	Ctrlpost	35	72.79	9.89			35	72.79	9.89		
	Expre	19	69.10	20.95			39	68.37	18.49		
	Expost	19	81.72	15.68			32	81.74	13.85		

Nota: VDs= variables dependientes; COG= clima organizacional general; SL= satisfacción laboral; SV= satisfacción vital; Cond.= condiciones; Ctrl= grupo control; Ex= grupo experimental; DE= desviación estándar.

Para facilitar la comprensión de los resultados expuestos en la Tabla 7.5, se presentan, a continuación, las Figuras 7.7, 7.8 y 7.9 correspondientes a la Organización A, y las Figuras 7.10, 7.11 y 7.12 correspondientes a la Organización B, en las cuales se representa gráficamente el efecto de interacción sobre clima organizacional general, satisfacción laboral y satisfacción vital.

Cabe recordar que en ambas organizaciones el efecto de interacción fue estadísticamente significativo en cada una de las tres variables dependientes. Como se puede apreciar en las Figuras, la pendiente del grupo experimental (línea continua) evidenció un incremento en clima organizacional general, satisfacción laboral y satisfacción vital entre el pre y el posttest, por el contrario, la pendiente del grupo control (línea segmentada) presentó una disminución entre el pre y el posttest. La diferencia en la dirección de las pendientes fue estadísticamente significativa, es decir, el grupo

experimental mostró un aumento desde los registros previos a la intervención hasta los registros post intervención en clima organizacional en comparación con el grupo control.

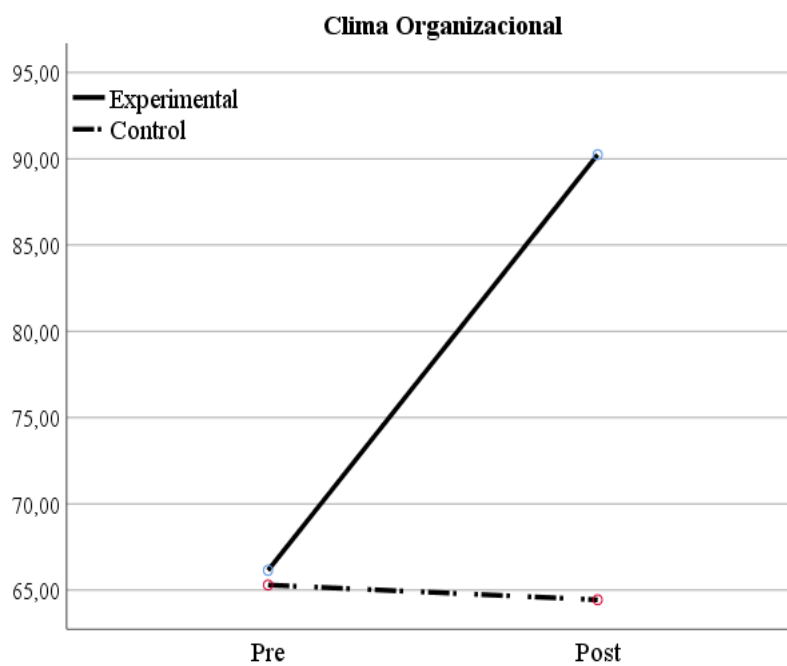
Es importante señalar que, en la Organización A el grupo experimental y el grupo control presentaron registros pretest similares en las tres variables dependientes, a saber, clima organizacional general [ $t(22)= 0.20, p= .809$ ], satisfacción laboral [ $t(54)= -0.07, p= .945$ ] y satisfacción vital [ $t(20)= -1.61, p= .124$ ]. Sin embargo, en la Organización B el grupo experimental y el grupo control evidenciaron registros pretest diferentes en clima organizacional general [ $t(68)= -6.29, p= .000$ ], satisfacción laboral [ $t(75)= -4.68, p= .000$ ] y satisfacción vital [ $t(51)= -2.71, p= .009$ ].

En relación con lo anterior, es importante mencionar que la Organización A solicitó apoyo en la implementación del nuevo Gobierno Regional. Si se pudiera señalar alguna analogía, aunque algo forzado, las regiones en Chile podrían tener un símil en las comunidades autónomas españolas. En consecuencia, la Organización A era una organización nueva, ya que en el pasado la región estaba conformada por la Región de Tarapacá y la actual Región de Arica y Parinacota (esta última es la nueva). Con esta separación, la nueva región independiente (Arica y Parinacota) debía crear un nuevo Gobierno Regional, solicitando colaboración a la Universidad de Tarapacá para obtener buenos resultados. En este sentido, la Universidad de Tarapacá tuvo un papel muy relevante en la generación de la nueva región.

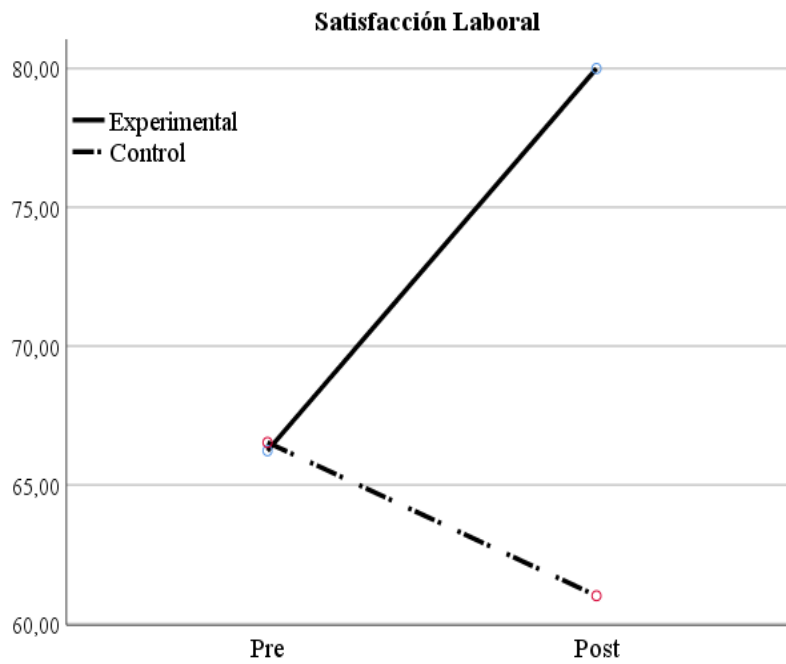
A diferencia de la anterior, la Organización B es una organización de muy larga data, por ejemplo, algunos trabajadores que participaron en la capacitación tenían al menos de 30 años de antigüedad. Esta organización solicitó apoyo a la Universidad de Tarapacá debido a que presentaban dificultades serias en algunos indicadores clave como son los riesgos psicosociales, que en Chile es obligatorio medirlos en todo tipo de organizaciones.

Por lo anterior, no es extraño que el grupo experimental de la Organización A tuviera un punto de inicio bastante similar al del grupo control, mientras que la Organización B no lo tuvo.

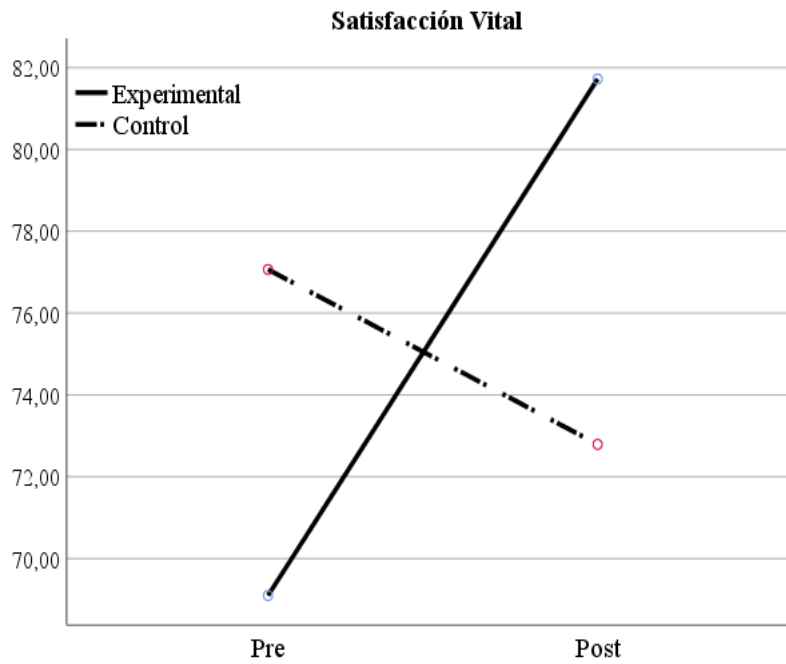
*Figura 7.7.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general para la Organización A (Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos).



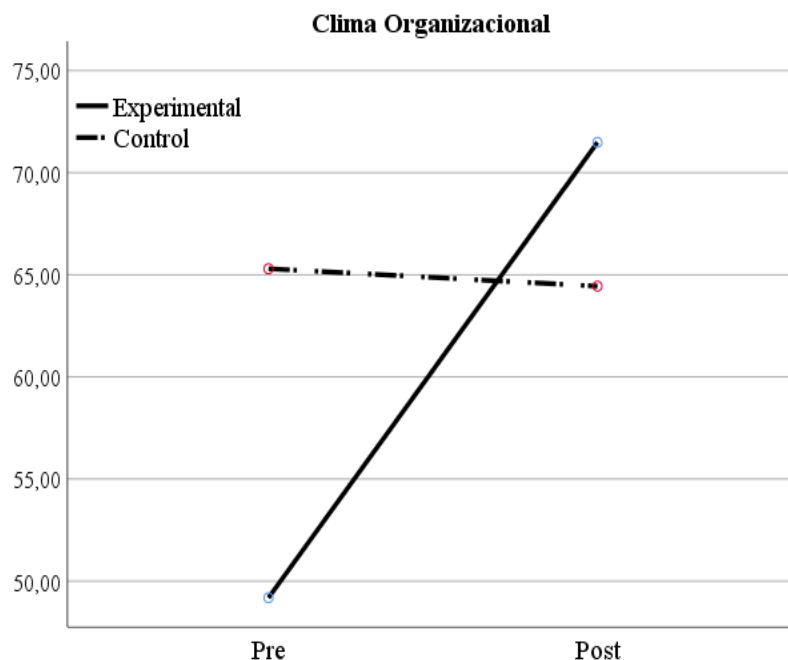
*Figura 7.8.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral para la Organización A (Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos).



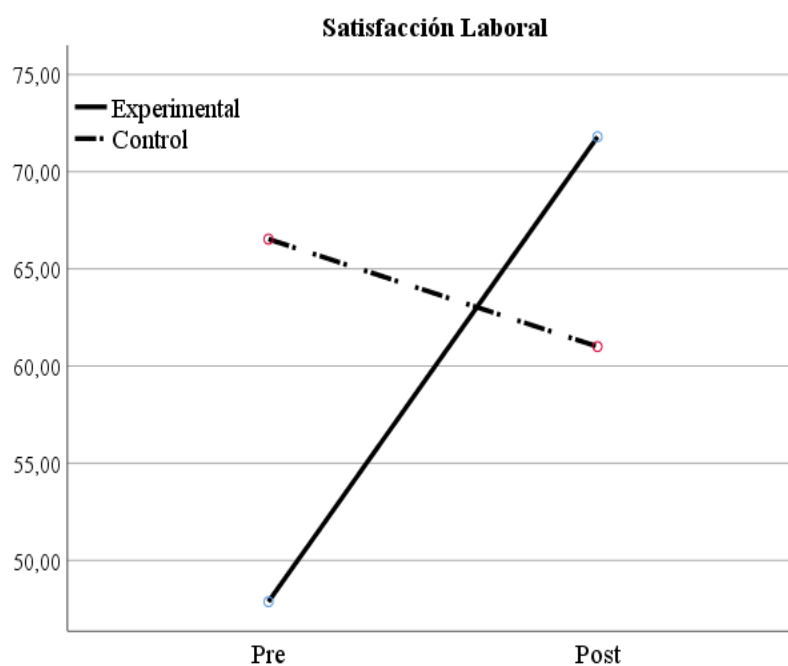
*Figura 7.9.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital para la Organización A (Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos).



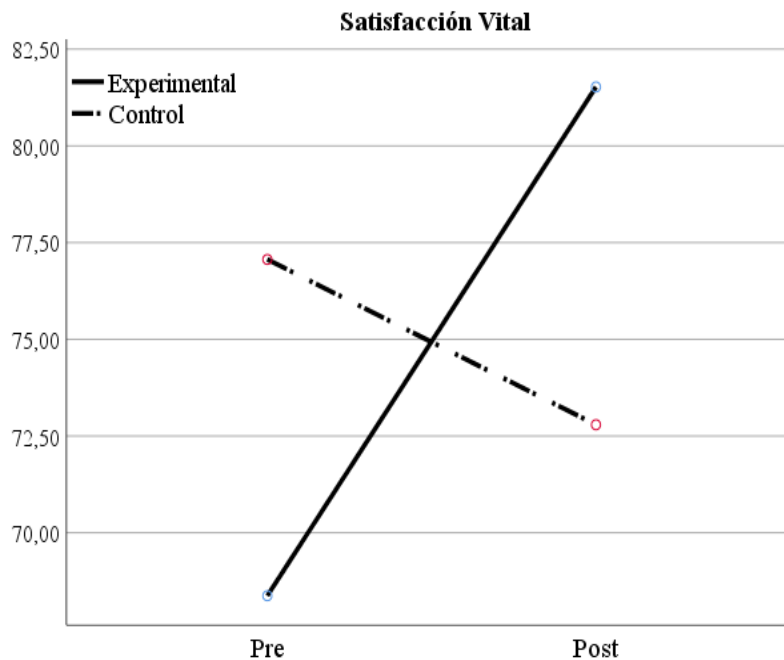
*Figura 7.10.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general para la Organización B (Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos).



*Figura 7.11.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral para la Organización B (Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos).



*Figura 7.12.* Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital para la Organización B (Estudio 3= capacitación en supervisores y subalternos).



Los contrastes univariados del efecto de interacción para cada una de las dimensiones de clima organizacional correspondientes a la Organización A fueron estadísticamente significativos, a saber: clima de liderazgo [ $F(1,106)= 6.18, p= .014$ ]; clima de motivación e involucramiento [ $F(1,106)= 21.04, p=.000$ ]; clima de satisfacción [ $F(1,106)= 18.94, p=.000$ ]; clima de ambiente [ $F(1,106)= 17.69, p=.000$ ]; clima de conflicto [ $F(1,106)= 10.27, p=.002$ ]; clima de estructura [ $F(1,106)= 12.94, p=.000$ ]; clima de reconocimiento [ $F(1,106)= 17.61, p=.000$ ]; clima de compañerismo [ $F(1,106)= 11.38, p=.001$ ] (ver Tabla 7.6).

Los contrastes univariados del efecto de interacción para cada una de las dimensiones de clima organizacional correspondientes a la Organización B fueron estadísticamente significativos en la mayoría, a saber: clima de liderazgo [ $F(1,137)= 11.05, p= .001$ ]; clima de motivación e involucramiento [ $F(1,137)= 21.59, p= .000$ ]; clima de satisfacción [ $F(1,137)= 27.86, p= .000$ ]; clima de ambiente [ $F(1,137)= 19.09, p=$

.000]; clima de conflicto [ $F(1, 137) = 14.58, p = .000$ ]; clima de reconocimiento [ $F(1, 137) = 9.11, p = .003$ ]; clima de compañerismo [ $F(1, 138) = 16.03, p = .000$ ]. El efecto de interacción fue marginalmente significativo para clima de estructura [ $F(1, 137) = 3.76, p = .055$ ] (ver Tabla 7.6).



Tabla 7.6.

*Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Clima Organizacional y Significación*

*Estadística del Efecto de Interacción en función de la Organización A y de la*

*Organización B, para el Estudio 3 (capacitación en supervisores y subalternos)*

VDs	Cond	Organización A					Organización B				
		N	Media	DE	F	p	n	Media	DE	F	p
Lid.	Ctrlpre	37	68.58	19.05	6.18	.014	37	68.58	19.05	11.05	.001
	Ctrlpost	35	70.25	22.07			35	70.25	22.07		
	Expre	19	67.54	25.06			39	57.72	25.27		
	Expost	19	89.90	16.27			30	82.82	13.99		
Mot. e Inv.	Ctrlpre	37	80.05	18.84	21.04	.000	37	80.05	18.84	21.59	.000
	Ctrlpost	35	73.21	16.24			35	73.21	16.24		
	Expre	19	65.66	20.17			39	56.16	15.57		
	Expost	19	90.97	13.55			30	75.70	16.46		
Sat.	Ctrlpre	37	69.56	16.52	18.94	.000	37	69.56	16.52	27.86	.000
	Ctrlpost	35	67.04	14.11			35	67.04	14.11		
	Expre	19	68.06	17.58			39	52.49	18.13		
	Expost	19	91.57	8.84			30	78.77	15.12		
Amb.	Ctrlpre	37	74.99	16.68	17.69	.000	37	74.99	16.68	19.09	.000
	Ctrlpost	35	71.67	15.78			35	71.67	15.78		
	Expre	19	67.10	21.60			39	53.18	16.74		
	Expost	19	91.66	10.76			30	74.16	16.71		
Con.	Ctrlpre	37	58.02	14.99	10.27	.002	37	58.02	14.99	14.58	.000
	Ctrlpost	35	58.67	15.50			35	58.67	15.50		
	Expre	19	61.40	26.02			39	29.50	25.32		
	Expost	19	84.79	16.23			30	55.93	21.94		
Est.	Ctrlpre	37	43.83	8.18	12.94	.000	37	43.83	8.18	3.76	.055
	Ctrlpost	35	46.19	16.10			35	46.19	16.10		
	Expre	19	64.32	24.66			39	55.42	19.30		
	Expost	19	89.17	14.16			30	68.54	19.96		
Rec.	Ctrlpre	37	47.58	11.89	17.61	.000	37	47.58	11.89	9.11	.003
	Ctrlpost	35	52.57	16.39			35	52.57	16.39		
	Expre	19	60.70	19.86			39	37.33	20.35		
	Expost	19	90.87	11.59			30	60.22	20.53		
Com.	Ctrlpre	37	79.83	15.03	11.38	.001	37	79.83	15.03	16.03	.000
	Ctrlpost	35	76.00	20.65			35	76.00	20.65		
	Expre	19	74.38	16.06			39	55.94	17.84		
	Expost	19	92.97	10.05			30	75.71	15.57		

Nota: VDs= variables dependientes; Cond.= condiciones; Ctrl= grupo control; Ex= grupo experimental; DE= desviación estándar; Lid.= liderazgo; Mot. e Inv.= motivación e involucramiento; Sat.= satisfacción; Amb.= ambiente; Con.= conflicto; Est.= estructura; Rec.= reconocimiento; Com.= compañerismo; ambos=supervisores y subordinados.

#### 7.1.4. Comparación de los resultados de los estudios 1, 2 y 3.

Dado que las pruebas de significación no permiten determinar la magnitud de una diferencia, resulta útil calcular alguna medida del tamaño del efecto que indique si la diferencia es pequeña o grande. La *magnitud o tamaño del efecto* se basa en las técnicas cuantitativas del meta-análisis, pero son utilizables y sugeridas en cualquier tipo de investigación primaria (Morales, 2011).

El cálculo de los tamaños del efecto permite la comparación entre resultados obtenidos en otros estudios, con independencia del tamaño de las muestras, variaciones en diseño (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014), métodos estadísticos o instrumentos de medida utilizados (Morales, 2011). A su vez, el cálculo del tamaño del efecto resulta especialmente importante cuando las pruebas de significación no evidencian resultados estadísticamente significativos, debido, por ejemplo, a un tamaño muestral limitado (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014), tal como ocurrió en el Estudio 1.

La utilidad de las medidas del tamaño del efecto se vuelve aún más visible en el campo del entrenamiento (o capacitación) pues constituye una operacionalización de la efectividad de éste (Arthur *et al.*, 2003).

Existen tres familias de índices del tamaño del efecto: *diferencia de medias estandarizada*, *índices de correlación* e *índices de riesgo para tablas de contingencia* (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014). Se describen las dos primeras, ya que se utilizaron en este trabajo. El índice de riesgo no se utilizó, ya que está indicado para variables categóricas, sobre todo en estudios del área biomédica. A grandes rasgos, éstos se basan en la comparación de dos grupos cuya diferencia reside en la exposición o no a un factor causal, en los cuales se valora el desenlace de una determinada respuesta (p.ej.,

salud-enfermedad, éxito fracaso-terapéutico) asociada al factor de exposición (Iraurgi, 2009).

En relación a la diferencia de medias estandarizada (p.ej.,  $d$  Cohen,  $\Delta$  Glass,  $g$  Hedges), éstas indican el grado de diferencia entre dos medias (p.ej., grupo experimental v/s grupo control, cuando el diseño es intersujeto). Respecto de los coeficientes de correlación, éstos incluyen los índices que expresan el grado de asociación existente entre dos variables (p.ej.,  $r$ ), así como los que expresan la proporción de varianza explicada (p.ej.,  $\eta^2 p$ ,  $\eta^2$ ) (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014).

En este trabajo se informaron las medidas del tamaño de efecto tradicionalmente reportadas en las publicaciones, tales como, eta cuadrada ( $\eta^2$ ) y diferencia de medias estandarizada ( $d$ ). Esta última es una de las más utilizadas (máxime en revisiones meta-analíticas en las que se contrasta el efecto de un tratamiento), y de fácil comprensión.

La interpretación de la  $\eta^2$  se hizo a través de los valores referenciales utilizados para el ANOVA factorial ( $\eta^2/f$ , eta cuadrado factorial), ya que en este trabajo se reportaron los resultados del efecto de interacción provenientes del ANOVA factorial (Grupo X Tiempo de Evaluación), realizado sobre cada variable dependiente. Los criterios orientativos son: .01 pequeño, .06 mediano, .14 grande (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014). El  $\eta^2$ , y desde luego el  $\eta^2/f$ , indica la proporción de varianza de la variable respuesta o variable dependiente que es explicada por el efecto de la variable predictora o variable independiente. La principal ventaja de este índice es su fácil interpretación, ya que se puede multiplicar por 100 y hablar en términos de porcentaje de varianza explicada por el efecto de la variable independiente (tratamiento o intervención) (Frías-Navarro, 2015). Cabe señalar que la  $\eta^2$ , a diferencia de la eta cuadrada parcial ( $\eta^2 p$ ), resulta especialmente recomendable para el caso de los diseños factoriales, ya que no sobreestima el tamaño del efecto (Frías-Navarro, 2015).

La interpretación de la  $d$  se hizo bajo la clasificación orientativa propuesta por Cohen (1988), en la cual valores de  $d$  alrededor de 0.20, 0.50 y 0.80 corresponden a tamaños del efecto bajo, medio y alto respectivamente. El valor de la  $d$  indica cuánto cambio ha ocurrido como resultado del entrenamiento. Valores altos de  $d$  indican un efecto beneficioso para los sujetos del grupo tratado (en comparación con otro grupo, por lo general, un grupo control) cuando el diseño es inter-grupo (Morales, 2011). La  $d$  de Cohen se obtuvo a partir de la conversión de la  $\eta^2$  en  $d$ , mediante la hoja de cálculo elaborada por DeCoster (2012), quien se basó en las fórmulas aportadas por Cohen (1988) para realizar la transformación.

Los resultados que se comentan a continuación se exponen en la Tabla 7.7. Las  $\eta^2$  obtenidas en el Estudio 1 (capacitación a subalternos) fueron de magnitud media para clima organizacional general ( $\eta^2 = .084$ ), satisfacción laboral ( $\eta^2 = .106$ ) y satisfacción vital ( $\eta^2 = .092$ ). Esto quiere decir que, el 8.4% de las diferencias en clima organizacional general se deben al efecto de la capacitación, y un 91.6% de la variabilidad entre las puntuaciones no está explicada por el efecto de la variable independiente y se atribuye a la varianza de error. La misma explicación cabe para el resto de las  $\eta^2$ . Respecto de las dimensiones de clima, la única dimensión que obtuvo un tamaño del efecto grande fue clima de motivación e involucramiento ( $\eta^2 = .144$ ). Las dimensiones que evidenciaron un tamaño del efecto medio fueron: clima de estructura ( $\eta^2 = .083$ ) y clima de compañerismo ( $\eta^2 = .075$ ). Los tamaños del efecto de las dimensiones de clima de liderazgo ( $\eta^2 = .024$ ), clima de satisfacción ( $\eta^2 = .040$ ), clima de ambiente ( $\eta^2 = .046$ ), clima de conflicto ( $\eta^2 = .144$ ), y clima de reconocimiento ( $\eta^2 = .053$ ) fueron de magnitud baja o pequeña.

En el Estudio 2 (capacitación a supervisores), clima organizacional general obtuvo una  $\eta^2$  de magnitud grande (.147); mientras que para satisfacción laboral y satisfacción vital las  $\eta^2$  fueron de magnitud media, con valores de .066 y .104 respectivamente (ver

Tabla 7.7). En las dimensiones de clima organizacional se obtuvieron  $\eta^2$  de magnitud alta para de clima de compañerismo y de liderazgo, cuyas  $\eta^2$  fueron de .143 y de .139, respectivamente. Esta última magnitud, si bien quedaría clasificada como *media* o *moderada* de acuerdo a los criterios reportados por Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini (2014), se encuentra en el límite superior de su categoría, por lo que no sería erróneo considerarla como magnitud alta o grande. De hecho, cuando este valor (.139) se transforma a *d* se obtiene un valor de 0.80, lo cual corresponde a una magnitud alta según los criterios orientativos propuestos por Cohen (1988). Las dimensiones de clima de motivación e involucramiento ( $\eta^2 = .135$ ), clima de satisfacción ( $\eta^2 = .098$ ), clima de ambiente ( $\eta^2 = .101$ ), clima de conflicto ( $\eta^2 = .120$ ), y clima de estructura ( $\eta^2 = .064$ ), obtuvieron tamaños del efecto de magnitud media. La única dimensión que obtuvo un tamaño del efecto pequeño fue clima de reconocimiento ( $\eta^2 = .049$ ).

Cabe señalar que, para obtener los tamaños del efecto correspondientes al Estudio 3 se promediaron los tamaños del efecto obtenidos en cada una de las dos organizaciones (A y B) (ver Anexo E, Tabla E.1). Se optó por esta alternativa, y no por la de estimarlos en conjunto como una sola base de datos, para controlar, como se mencionó anteriormente, la fuente de variación inter-organizaciones, ya que ello modificaba la varianza de forma artificial, introduciendo una fuente de variabilidad ajena al estudio. Es menester reiterar que ambas organizaciones provenían del sector público.

Como se puede observar en la Tabla 7.7, clima organizacional general evidenció una  $\eta^2$  de magnitud grande (.171); mientras que satisfacción laboral y satisfacción vital obtuvieron  $\eta^2$  de magnitud media, con valores de .103 y .094 respectivamente (ver Tabla 7.7). Las dimensiones de clima evidenciaron un patrón similar al Estudio 2, con dos dimensiones con magnitudes del efecto alto: clima de motivación e involucramiento ( $\eta^2 = .141$ ) y clima de satisfacción ( $\eta^2 = .140$ ). Las dimensiones que evidenciaron tamaños del

efecto intermedio fueron: clima de liderazgo ( $\eta^2 = .060$ ), clima de ambiente ( $\eta^2 = .120$ ), clima de conflicto ( $\eta^2 = .074$ ), clima de reconocimiento ( $\eta^2 = .067$ ) y clima de compañerismo ( $\eta^2 = .091$ ). La única dimensión que obtuvo un tamaño del efecto pequeño fue clima de estructura ( $\eta^2 = .038$ ).

Tabla 7.7.

*Efectividad de la Capacitación sobre las Variables Dependientes para los Estudios 1, 2 y 3*

Variables Dependientes	ESTUDIO 1 (subordinados)		ESTUDIO 2 (supervisores)		ESTUDIO 3 (ambos)	
<i>Variables Dependientes</i>	$\eta^2$	$d$	$\eta^2$	$d$	$\eta^2$	$d$
Clima Organizacional General	.084	0.61	.147	0.83	.171	0.91
Satisfacción Laboral	.092	0.64	.066	0.53	.103	0.67
Satisfacción Vital	.106	0.69	.104	0.68	.094	0.64
<i>Dimensiones</i>	$\eta^2$	$d$	$\eta^2$	$d$	$\eta^2$	$d$
<i>Clima Organizacional</i>						
Liderazgo	.024	0.31	.139	0.80	.060	0.50
Motivación e Involucramiento	.144	0.82	.135	0.79	.141	0.81
Satisfacción	.040	0.41	.098	0.66	.140	0.81
Ambiente	.046	0.44	.101	0.67	.120	0.74
Conflicto	.053	0.47	.120	0.74	.074	0.57
Estructura	.083	0.60	.064	0.52	.038	0.39
Reconocimiento	.034	0.38	.049	0.45	.067	0.54
Compañerismo	.075	0.57	.143	0.82	.091	0.62

Nota: Ambos= supervisores y subordinados;  $\eta^2$ = eta cuadrada;  $d$ = diferencia de media estandarizada.

En la Tabla 7.8 se muestra la comparación, de acuerdo a las categorías orientativas propuestas por Cohen (1988), entre los tamaños del efecto ( $d$ ) obtenidos en cada estudio para clima organizacional general, satisfacción laboral y satisfacción vital. Como se puede ver, satisfacción vital no varió en función de quién recibió la capacitación, obteniéndose una  $d$  de magnitud intermedia en los tres estudios: subordinados  $d = 0.69$ , supervisores  $d = 0.68$ , y ambos  $d = 0.64$ . En relación a la satisfacción laboral, igualmente se obtuvieron tamaños del efecto de magnitud intermedia: subordinados  $d = 0.64$ , supervisores  $d = 0.53$ , y ambos  $d = 0.67$ . En cuanto a clima organizacional general, se

puede apreciar claramente las diferencias de magnitud entre las  $d$ , ya que en el Estudio 1 (subordinados) se obtuvo una  $d$  de magnitud intermedia ( $d= 0.61$ ), mientras que en el Estudio 2 (supervisores) y Estudio 3 (ambos) el efecto fue grande ( $d= 0.83$  y  $d= 0.91$ , respectivamente). Los tamaños del efecto para las dos organizaciones del Estudio 3 se encuentran en la Tabla E.1 (Anexo E).

Tabla 7.8.

*Comparación entre los Tamaños del Efecto ( $d$ ) obtenidos en cada Estudio para Clima Organizacional General, Satisfacción Laboral y Satisfacción Vital*

Variables Dependientes	$d$	Interpretación tamaño del efecto
<i>Clima Organizacional General</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.61	Efecto intermedio
Estudio 2 (supervisores)	0.83	Efecto grande
Estudio 3 (ambos)	0.91	Efecto grande
<i>Satisfacción Laboral</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.64	Efecto intermedio
Estudio 2 (supervisores)	0.53	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.67	Efecto intermedio
<i>Satisfacción Vital</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.69	Efecto intermedio
Estudio 2 (supervisores)	0.68	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.64	Efecto intermedio

Nota: Ambos=supervisores and subordinados;  $d$ = diferencia de medias estandarizada.

En cuanto a las dimensiones de clima organizacional, se aprecia una tendencia de mayor magnitud en los tamaños del efecto para el Estudio 3 (capacitación a supervisores y subalternos) en comparación con el Estudio 1 (capacitación a subalternos), en las dimensiones de: clima de liderazgo ( $d= 0.50/d= 0.31$ ), clima de satisfacción ( $d= 0.81/d= 0.41$ ), clima de ambiente ( $d= 0.74/d= 0.44$ ), clima de conflicto ( $d= 0.71/d= 0.47$ ), y clima de reconocimiento ( $d= 0.54/d= 0.38$ ) respectivamente (ver Tabla 7.9). En la dimensión de clima de estructura se observó un patrón distinto al esperado, pues en el Estudio 1 la magnitud de efecto fue de 0.60 (intermedio) en el Estudio 3 de 0.39 (pequeño).

Un patrón similar se puede encontrar cuando se comparan los Estudios 2 (capacitación a supervisores) y 1 (capacitación a subalternos), con efectos de mayor magnitud para el Estudio 2 en las dimensiones de: clima de liderazgo ( $d= 0.80/d= 0.31$ ), clima de satisfacción ( $d= 0.66/d= 0.41$ ), clima de ambiente ( $d= 0.67/d= 0.44$ ), clima de conflicto ( $d= 0.74/d= 0.47$ ), y clima de compañerismo ( $d= 0.82/d= 0.57$ ) respectivamente.

Cuando se comparan los Estudios 3 (capacitación a supervisores y subalternos) y 2 (capacitación a supervisores), se observan tamaños del efecto más grandes a favor del Estudio 3 en las dimensiones de clima de satisfacción ( $d= 0.81/d= 0.66$ ) y clima de reconocimiento ( $d= 0.54/d= 0.45$ ) respectivamente. El Estudio 2 obtuvo mejores resultados que el Estudio 3 en las dimensiones de clima de liderazgo ( $d= 0.80/d= 0.50$ ), clima de estructura ( $d= 0.52/d= 0.39$ ) y clima de compañerismo ( $d= 0.82/d= 0.62$ ).

En la dimensión de motivación e involucramiento los tres estudios obtuvieron tamaños del efecto de magnitud más bien similar (Estudio 1  $d= 0.82$ , Estudio 2  $d= 0.79$ , Estudio 3  $d= 0.81$ ), encontrándose un efecto alto.



Tabla 7.9.

*Comparación entre los Tamaños del Efecto (d) obtenidos en cada Estudio para las Dimensiones de Clima Organizacional*

Variables Dependientes	<i>d</i>	Interpretación tamaño del efecto
<i>Clima Liderazgo</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.31	Efecto pequeño
Estudio 2 (supervisores)	0.80	Efecto grande
Estudio 3 (ambos)	0.50	Efecto intermedio
<i>Clima Motivación e Involucramiento</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.82	Efecto grande
Estudio 2 (supervisores)	0.79	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.81	Efecto grande
<i>Clima Satisfacción</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.41	Efecto pequeño
Estudio 2 (supervisores)	0.66	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.81	Efecto grande
<i>Clima Ambiente</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.44	Efecto pequeño
Estudio 2 (supervisores)	0.67	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.74	Efecto intermedio
<i>Clima Conflicto</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.47	Efecto pequeño
Estudio 2 (supervisores)	0.74	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.71	Efecto intermedio
<i>Clima Estructura</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.60	Efecto intermedio
Estudio 2 (supervisores)	0.52	Efecto intermedio
Estudio 3 (ambos)	0.39	Efecto pequeño
<i>Clima Reconocimiento</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.38	Efecto pequeño
Estudio 2 (supervisores)	0.45	Efecto pequeño
Estudio 3 (ambos)	0.54	Efecto intermedio
<i>Clima Compañerismo</i>		
Estudio 1 (subordinados)	0.57	Efecto intermedio
Estudio 2 (supervisores)	0.82	Efecto grande
Estudio 3 (ambos)	0.62	Efecto intermedio

Nota: Ambos=supervisores and subordinados; *d*= diferencia de medias estandarizada.

## 7.2. Resultados Condición II: Intensidad de la Capacitación

Cabe recordar que esta investigación fue publicada por Veloso-Besio Gil-Rodríguez, González-Acuña, Cuadra-Peralta y Valenzuela-Carrera (2018), y se denomina *evaluación de modalidades de intervención para mejorar satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional* (disponible en el Anexo G.2).

Para contrastar las hipótesis establecidas en la condición II se estimó el tamaño del efecto en cada uno de los siete estudios, en función de las variables dependientes, a partir de los resultados directos (Tabla 7.10). Para simplificar la lectura, solo se reportan los puntajes directos del grupo experimental.

Tabla 7.10.

### *Resumen de los Resultados Directos de cada uno de los Estudios*

<i>Clima organizacional</i>	<i>n pre</i>	<i>n post</i>	<i>Media pre</i>	<i>Media Post</i>	<i>DE Pre</i>	<i>DE Post</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Estudio 1 IB*	45	45	18.04	23.79	6.35	7.03	3.91	.00
Estudio 2 IB*	34	34	55.70	71.90	15.80	15.06	5.96	.00
Estudio 6 IB*	27	27	61.07	71.71	8.85	8.84	3.42	.00
<b>Estudio 7 IA**</b>	<b>39</b>	<b>37</b>	<b>3.31</b>	<b>3.45</b>	<b>0.47</b>	<b>0.40</b>	<b>1.30</b>	<b>.10</b>
<i>Satisfacción Laboral</i>	<i>n pre</i>	<i>n post</i>	<i>Media pre</i>	<i>Media Post</i>	<i>DE Pre</i>	<i>DE Post</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Estudio 3 IB*	17	17	45.30	60.10	9.90	7.70	7.10	.00
Estudio 4 IB*	21	21	43.29	51.14	3.82	0.94	6.25	.00
Estudio 5 IB*	31	31	78.32	88.15	17.21	12.85	3.44	.02
Estudio 6 IB*	27	27	3.79	4.50	0.80	0.65	3.24	.00
<b>Estudio 7 IA**</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>4.14</b>	<b>4.03</b>	<b>0.61</b>	<b>0.75</b>	<b>0.71</b>	<b>.24</b>
<i>Satisfacción Vital</i>	<i>N Pre</i>	<i>n post</i>	<i>Media pre</i>	<i>Media Post</i>	<i>DE Pre</i>	<i>DE Post</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Estudio 3 IB*	17	17	25.20	31.30	7.10	5.70	6.80	.00
Estudio 4 IB*	21	21	20.71	27.52	4.60	4.60	4.48	.00
Estudio 5 IB*	31	31	80.20	87.90	11.08	10.57	3.04	.00
Estudio 6 IB*	27	27	27.29	31.88	5.14	3.55	2.84	.00
<b>Estudio 7 IA**</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>5.67</b>	<b>5.62</b>	<b>0.96</b>	<b>0.94</b>	<b>0.28</b>	<b>.39</b>

Nota: \*IB = Intensidad Baja de entrenamiento, \*\*AI= Intensidad Alta de entrenamiento.

A continuación se explica la estrategia utilizada para contrastar cada una de las hipótesis.

Para estimar la efectividad de cada uno de los estudios realizados se calculó la “diferencia de media tipificada ( $d$ )” de Cohen. La diferencia de media tipificada es una medida de cuánto cambio se produce como resultado de la capacitación administrada. La diferencia de media para cada estudio se estimó atendiendo a la naturaleza del diseño, esto es, diseños cuasi-experimentales pre-posttest de un solo grupo (intragrupa), y diseños cuasi-experimentales pre-posttest con grupo control (intergrupa). Valores altos (positivo) de  $d$  indican un efecto beneficioso para los sujetos del grupo tratado (cuando el diseño es intergrupa), y un efecto beneficioso en el posttest (cuando el diseño es intragrupa) (Morales, 2011).

Una vez calculadas las  $d$  para cada variable dependiente de los siete estudios, se estimó la media global de los Estudios 1, 2, 3, 4, 5 y 6, los cuales correspondían a la modalidad de intensidad baja o espaciada. La  $d$  del Estudio 7, correspondiente a la modalidad alta o concentrada, permaneció en una categoría aparte.

Para poder comparar las modalidades baja y alta, se transformó la media global obtenida de los Estudios 1-6 en correlación. Lo mismo se realizó para el caso de la  $d$  correspondiente al Estudio 7 (intensidad alta). Con el objetivo de contrastar si dichas correlaciones diferían de manera estadísticamente significativa, se sometieron a la prueba de diferencias de correlaciones para muestras independientes (*test de Preacher*, Preacher, 2002).

En la Tabla 7.11 se presentan los tamaños del efecto, estimados mediante la diferencia de medias tipificadas ( $d$ ), de cada uno de los estudios. Éstos fueron agrupados en función de las variables dependientes consideradas, a saber, clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital.

Respecto de la variable dependiente clima organizacional, hubo tres estudios de cuya modalidad fue baja o espaciada (Estudios 1, 2 y 6), mientras que un estudio fue realizado bajo la modalidad alta o concentrada (Estudio 7). En términos específicos, se puede ver que el Estudio 1 (Figuroa y Plaza, 2002) obtuvo una  $d= 0.82$ , esto es, un tamaño del efecto alto. El Estudio 2 (Cuadra-Peralta *et al.*, 2017) y el Estudio 6 (Veloso-Besio *et al.*, 2015) igualmente evidenciaron tamaños del efecto altos, con una magnitud del efecto de  $d= 1.45$  y  $d= 1.28$  respectivamente. Ahora bien, en el Estudio 7, cuya modalidad de aplicación de la capacitación fue de intensidad alta, el tamaño del efecto obtenido fue de  $d= 0.30$ , que según los criterios orientativos de Cohen (1988) correspondería a una magnitud del efecto baja o pequeña.

Con el propósito de contrastar si la intensidad de la intervención moderaba los resultados observados en clima organizacional, se combinaron, en primer lugar, las diferencias de media tipificadas de los Estudios 1, 2 y 6, todos de intensidad baja, obteniéndose una media combinada de  $d= 1.18$ , la cual evidencia un efecto global de magnitud alta.

En segundo lugar, fue necesario transformar las diferencias de medias tipificadas en correlaciones, tanto para la media global de la modalidad baja (Estudios 1-6) como para el Estudio 7 de modalidad alta. La magnitud del tamaño del efecto, esta vez expresada en correlación ( $r$ ), de los Estudios 1, 2 y 6 fue de  $r= .51$ , mientras que la magnitud del tamaño del efecto del Estudio 7 fue de  $r= .15$ .

En tercer lugar, las correlaciones para la modalidad alta y baja se sometieron a la prueba de diferencias de correlaciones para muestras independientes, conocido como *test de Preacher* (Preacher, 2002). El resultado del test de Preacher reveló que las correlaciones obtenidas para la modalidad baja y alta eran significativamente distintas de cero.

El mismo procedimiento se fue realizado en las dos variables dependientes restantes (satisfacción laboral y satisfacción vital), obteniéndose resultados similares a los reportados en clima organizacional, esto es, que la modalidad de aplicación moderó la efectividad de la capacitación a favor de la modalidad espaciada. A continuación, se describen con detalle.

Para el caso de la variable satisfacción laboral hubo cuatro estudios cuya modalidad fue baja o espaciada (Estudios 3, 4, 5 y 6), mientras que un estudio fue realizado bajo la modalidad alta o concentrada (Estudio 7). Los estudios realizados en una modalidad baja evidenciaron diferencias de medias tipificadas cuyas magnitudes estuvieron en las categorías intermedia y alta. Concretamente, en el Estudio 3 (Cuadra *et al.*, 2010), se obtuvo una diferencia de medias tipificada de 2.44, esto es, el efecto de la capacitación fue de magnitud alta. En el Estudio 4 (Cuadra *et al.*, 2012) y el Estudio 5 (Salinas-Robles y Viveros-Riquelme., 2010) también se obtuvieron tamaños del efecto alto,  $d= 1.93$  y  $d= 0.87$ , respectivamente. En el Estudio 6 (Veloso-Besio *et al.*, 2015) el tamaño del efecto fue de magnitud media, con una  $d= 0.53$ . Sin embargo, el Estudio 7, cuya modalidad fue concentrada, arrojó ausencia de efecto sobre satisfacción laboral ( $d= 0.16$ ).

Posteriormente, se combinaron los tamaños del efecto de los Estudios 3, 4, 5 y 6, todos de intensidad baja, que dieron como resultado una media combinada de  $d= 1.45$ .

Para realizar la comparación entre modalidades de aplicación, se transformaron las diferencias de medias tipificadas en correlaciones. Esta transformación fue realizada, por una parte, sobre la  $d$  combinada de los Estudios 3, 4, 5 y 6; y, por otra, sobre la  $d$  obtenida en el Estudio 7. La  $r$  de los Estudios 3, 4, 5 y 6 fue de .59, mientras que la  $r$  del Estudio 7 fue de .08. Las dos correlaciones reportadas para cada modalidad fueron

estadísticamente distintas de cero, con un mayor tamaño del efecto para la modalidad de intervención espaciada.

Por último, en relación a la variable dependiente satisfacción vital se consideró un total de cinco estudios. Cuatro de ellos (Estudios 3, 4, 5 y 6) correspondían a la modalidad de intensidad baja, mientras que uno (Estudio 7) fue de intensidad alta. Con respecto a los estudios de modalidad baja o espaciada, se obtuvo que en el Estudio 3 (Cuadra-Peralta *et al.*, 2010) la  $d$  fue de magnitud alta, con un valor de 2.33. En el Estudio 4 (Cuadra-Peralta *et al.*, 2012) la  $d$  también fue alta, con un valor de 1.38. El Estudio 5 (Salinas-Robles y Viveros-Riquelme., 2010) y Estudio 6 (Veloso-Besio *et al.*, 2015) arrojaron diferencias de medias tipificadas de magnitud moderadamente altas, 0.77 y 0.75 respectivamente. Ahora bien, con respecto al Estudio 7, cuya modalidad de aplicación fue alta o concentrada, se obtuvo un tamaño del efecto de magnitud baja  $d= 0.06$ .

Las diferencias de media tipificadas obtenidas en los Estudios 3, 4, 5 y 6, todos de intensidad baja, se combinaron. La media global fue de  $d= 1.31$ , que evidencia un efecto alto de la capacitación sobre la satisfacción vital de los participantes.

Para poder realizar la comparación entre modalidades de aplicación de la capacitación, fue necesario transformar las diferencias de medias tipificadas en correlaciones. La magnitud del tamaño del efecto combinado ( $r$ ) de los estudios de intensidad baja fue de  $r= .55$ , mientras que la correlación del Estudio 7 fue de  $r= .03$ , lo que se considera como ausencia de efecto. El *test de Preacher*, que contrasta diferencias entre correlaciones provenientes de muestras independientes, evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre las correlaciones referidas a las dos modalidades, con un mayor tamaño del efecto para la modalidad de intervención espaciada o baja.

Tabla 7.11.

*Resultados de Efectividad según Intensidad de la Intervención en Clima Organizacional, Satisfacción Laboral y Satisfacción Vital*

<i>Variables dependientes</i>	<i>d</i>	<i>d combinada</i>	<i>r</i>	<i>Significación de Preacher</i>
<i>Clima organizacional</i>				
Estudio 1 IB	0.82	1.18	.51	.02
Estudio 2 IB	1.45			
Estudio 6 IB	1.28			
<b>Estudio 7 IB</b>	<b>0.30</b>	<b>0.30</b>	<b>.15</b>	
<i>Satisfacción laboral</i>				
Estudio 3 IB	2.44	1.45	.59	.00
Estudio 4 IB	1.93			
Estudio 5 IB	0.87			
Estudio 6 IB	0.53			
<b>Estudio 7 IA</b>	<b>0.16</b>	<b>0.16</b>	<b>.08</b>	
<i>Satisfacción vital</i>				
Estudio 3 IB	2.33	1.31	.55	.00
Estudio 4 IB	1.38			
Estudio 5 IB	0.77			
Estudio 6 IB	0.75			
<b>Estudio 7 IA</b>	<b>0.06</b>	<b>0.06</b>	<b>.03</b>	

Nota: IB= Intensidad Baja de entrenamiento, AI= Intensidad Alta de entrenamiento.

### 7.3. Resumen Capítulo 7

En este capítulo se presentaron los resultados obtenidos para la condición I (*a quién va dirigida la capacitación*) y para la condición II (*intensidad de la capacitación*).

En relación a la condición I (*a quién va dirigida la capacitación*), los resultados evidenciaron un efecto estadísticamente significativo para clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital en cada uno de los tres estudios, a saber, capacitación solo a subalternos, capacitación solo a supervisores y capacitación en ambos.

Cuando se comparan los resultados entre los tres estudios se pudo observar que clima organizacional general presentó diferencias de magnitud, ya que en el Estudio 1

(subordinados) se obtuvo una  $d$  de magnitud intermedia, mientras que en el Estudio 2 (supervisores) y Estudio 3 (ambos) el efecto fue grande. En cuanto a satisfacción vital, ésta no varió en función de quién recibió la capacitación, obteniéndose una  $d$  de magnitud intermedia en los tres estudios. En relación a la satisfacción laboral, igualmente se obtuvieron tamaños del efecto de magnitud intermedia.

En la condición II (*intensidad de la capacitación*) se obtuvo que los tamaños del efecto para la modalidad baja fueron de mayor magnitud que los tamaños del efecto correspondientes a la modalidad de aplicación concentrada, para cada una de las variables dependientes.



## **CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN**

### **8.1. Discusión Condición I: A Quién va Dirigida la Capacitación**

Los objetivos generales para la condición uno fueron (1) Evaluar la mejora de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, mediante capacitación en psicología positiva y habilidades sociales, dirigida a i) subalternos, ii) supervisores, y iii) subalternos y supervisores de manera conjunta. (2) Analizar si esta mejora variaba en función de *quiénes* recibieron la capacitación, a saber, solo subalternos, solo supervisores, y ambos niveles jerárquicos simultáneamente (supervisores y subalternos).

Para dar respuesta a los objetivos generales de la condición uno se realizaron tres estudios empíricos (Estudio 1= capacitación solo a subalternos, Estudio 2= capacitación solo a supervisores, Estudio 3= capacitación en ambos) que respondieron al objetivo 1; luego, se compararon los resultados de los tres estudios para responder al objetivo 2.

En relación al objetivo general 1 (*evaluar la mejora de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, mediante capacitación en psicología positiva y habilidades sociales*), en los tres estudios se obtuvo una mejora estadísticamente significativa en cada una de las variables dependientes, a saber, clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. Estos resultados se pueden explicar por los elementos comunes presentes en las tres capacitaciones, provenientes de las teorías que guiaron el diseño y desarrollo (ciencia de la capacitación, teoría de acción planificada, intenciones de implementación), así como por los contenidos abordados en cada una de las sesiones (psicología positiva, habilidades sociales, liderazgo transformacional/transaccional).

En relación a los aportes teóricos que guiaron el diseño y desarrollo, se aplicaron los cuatro principios de una capacitación efectiva (informar, demostrar, practicar y

retroalimentar), en cada una de las tres capacitaciones realizadas, tal como lo han sugerido Ford *et al.* (2018), Salas y Cannon-Bowers (2001), Salas *et al.*, (2012); y también recientemente por Lacerenza *et al.* (2017), desde el entrenamiento en liderazgo. A su vez, las capacitaciones realizadas respondieron a necesidades reales de la organización, esto es, surgieron de situaciones problemáticas diagnosticadas por la unidad de recursos humanos, siendo, de este modo, atinentes para cubrir una brecha.

La teoría de acción planificada, por su parte, contribuyó con los elementos para fomentar una actitud positiva al abordar los componentes valorativos individuales y sociales, así como la percepción de control (a través de las actividades en las sesiones y fuera de éstas, y su retroalimentación). Cabe reiterar que, la teoría de acción planificada se encuentra actualmente vigente, contando con evidencia a favor de su utilización en la fase de diseño de una intervención efectiva (Ajzen, 2015).

Las intenciones de implementación, por otra parte, proporcionaron un elemento adicional (*planificación de la acción*) a la hora de diseñar y desarrollar las capacitaciones, ya que aportó con la elaboración de un plan que especificó el comportamiento real que se iba a realizar en una situación determinada (p.ej., sesión hacer y recibir cumplidos), con lo que aumentaron las probabilidades que las intenciones se tradujeran en acción (Friedman y Ronen, 2015; Greenan *et al.*, 2017), facilitando de esta manera la transferencia. Cabe reiterar que la transferencia se abordó a través de la práctica continua deliberada en el mismo lugar de trabajo (Day, 2010; Day *et al.*, 2014).

En relación a los contenidos comunes revisados en las tres capacitaciones, estos fueron psicología positiva y habilidades sociales. Se han señalado recomendaciones para que las intervenciones psicológicas basadas en psicología positiva resulten más efectivas, las cuales fueron consideradas en este trabajo y que también pueden explicar los hallazgos aquí reportados. Por ejemplo, Lyubomirsky *et al.* (2011) han indicado que la actividad o

intervención debe ser legítimamente efectiva, en el sentido que la persona tiene que participar haciendo “lo correcto”, además de simplemente creer o esperar que será efectivo. Cada uno de los componentes de la psicología positiva abordados en la sesiones cuentan con estudios que dan cuenta de su eficacia, contando con una sólida base empírica que da cuenta de sus efectos beneficiosos (Parks y Biswas-Diener, 2013; Stone y Parks, 2018). En esta línea, el saboreo (disfrute de la vida), agradecimiento, fortalezas personales, confianza, optimismo, esperanza y el perdón, cumplen con este requisito (Boehm *et al.*, 2011; Cameron *et al.*, 2011; Lambert-D’raven y Pasha-Zaidi, 2014; Luthans *et al.*, 2006; Luthans y Youssef, 2007; Lyubomirsky *et al.*, 2011; Margolis y Lyubomirsky, 2018; Quinlan *et al.*, 2012; Seligman *et al.*, 2005; Stone y Parks, 2018; Wood *et al.*, 2010).

Además de lo señalado anteriormente, en las tres capacitaciones se incluyeron diferentes intervenciones positivas (aunque parezca redundante, éstas se apoyaron en una metodología basada en el entrenamiento, tal como lo han sugerido Page y Vella-Brodrick, 2013), en lugar de aplicarlas de manera aislada, con la finalidad de proporcionar una sensación de variedad y potenciar sus efectos (Cameron *et al.*, 2011; Layous y Lyubomirsky, 2014; Luthans *et al.*, 2006; Page y Vella-Brodrick, 2013; Parks *et al.*, 2012; Quinlan *et al.*, 2012; Sin y Lyubomirsky, 2009).

Los participantes también conocían el objetivo del estudio, vale decir, qué se esperaba lograr con la capacitación, siendo conscientes del propósito de las actividades. Esto, como ya se había comentado en el marco teórico, tiene un efecto favorable sobre los resultados de la intervención (Lyubomirsky *et al.*, 2005; Seligman *et al.*, 2005). Además, el apoyo social percibido, a través de la retroalimentación y el contacto que se dio entre los participantes (como resultado de la modalidad de aplicación grupal), pudo

haber potenciado el efecto de este tipo de intervenciones (Layous y Lyubomirsky, 2014; Quinlan *et al.*, 2012).

Además de los moderadores comentados (tales como, actividad legítimamente efectiva, conocimiento del objetivo de la capacitación, apoyo social), se han propuesto ciertos mecanismos que podrían explicar los resultados que se obtienen mediante este tipo de intervenciones. Es así que, incitar a las personas a realizar actividades positivas (p.ej., practicar el optimismo, escribir cartas de gratitud, usar fortalezas personales, entre otros) los llevarán a tener más emociones positivas, cogniciones positivas, conductas positivas y/o satisfacer necesidades psicológicas básicas, lo cual, a su vez, aumentará su nivel de bienestar (Lyubomirsky y Layous, 2013).

Estas intervenciones también generan un cambio en la atención (cambio cognitivo) hacia una mirada más positiva, facilitando, de esta manera, un sesgo positivo en el procesamiento de la información, lo cual lleva a un incremento en las emociones positivas (Wellenzohn *et al.*, 2016).

Otro mecanismo señalado en la literatura, que podría explicar estos resultados, es el efecto amplificador asociado a las emociones positivas, generadas a través de prácticas positivas, que trae como resultados mejoras el funcionamiento cognitivo y relaciones interpersonales entre los miembros de la organización (Cameron *et al.*, 2011). Esto va en la misma línea de la hipótesis de ampliación y construcción de Fredrickson (2001), que señala que el bienestar tiene una influencia en la atención, esto es, las emociones positivas que se experimentan generan un cambio en el tipo información o estímulos que se seleccionan, y que luego se procesan.

Cabe recordar que, tanto el cambio en el foco atencional como las emociones positivas son mecanismos que pueden actuar de manera independiente o conjunta (Lambert *et al.*, 2012).

Además de los mecanismos internos señalados, los mecanismos sociales también operan a la hora de lograr mejoras a través de este tipo de intervenciones, ya que hablar con otros es un vehículo importante para capitalizar y saborear experiencias positivas, también para fomentar la relaciones sociales (Page y Vella-Brodrick, 2013).

Por su parte, las habilidades sociales consideradas en este trabajo corresponden a las más entrenadas, contando con evidencia empírica a favor (Kelly, 2013; Smith *et al.*, 2013). El entrenamiento en habilidades sociales aportó con cambios de conductas específicos, altamente vinculados al ámbito laboral (tales como reconocer trabajo bien hecho, solicitar cambios de conductas, etc.). Por ejemplo, la retroalimentación positiva, en forma de halagos, fortalece las relaciones individuales (Spreitzer, 2006) las cuales son esenciales para generar un buen clima laboral.

Al igual que en el caso de las intervenciones basadas en psicología positiva, se aplicó más de una habilidad social, para maximizar su efecto (Moreno-Jiménez *et al.*, 2014).

En definitiva, en la medida que las personas cambien sus patrones de pensamiento y conducta a los aspectos satisfactorios de su vida, incluyendo su vida laboral, por medio de la práctica constante de las propias fortalezas, experimentación de emociones positivas y desarrollo de vínculos interpersonales, se puede influir favorablemente en la felicidad y percepción del ambiente, más que por el solo cambio de circunstancias. Las intervenciones basadas en psicología positiva suelen estar enfocadas en valorizar de una manera diferente los acontecimientos y experiencias. Sin embargo, se ha considerado, conjuntamente con los aportes de la psicología positiva, cambios de conductas más específicos, basados en el entrenamiento en habilidades sociales, y que igualmente afectan el bienestar de las personas. Este cambio conductual es coherente con la modificación de actitud, facilitando la misma (Veloso-Besio *et al.*, 2015).

Respecto del objetivo general 2 (*analizar si la mejora varía en función de quiénes recibieron la capacitación, a saber, solo subalternos, solo supervisores, y supervisores y subalternos*), los resultados de esta investigación evidenciaron que el destinatario moderó los resultados de la capacitación sobre clima organizacional, observándose diferencias en la magnitud de los tamaños del efecto ( $d$ ). Concretamente, toda vez que la capacitación incluyó a los supervisores (Estudio 2 y Estudio 3) los tamaños del efecto ( $d$ ) obtenidos en clima organizacional fueron de magnitud grande, con un efecto ligeramente superior cuando se capacitó a supervisores y subalternos (Estudio 3). Ahora bien, cuando la capacitación estuvo dirigida únicamente a los subalternos el tamaño del efecto fue de magnitud intermedia. En consecuencia, si bien la capacitación fue efectiva en cada una de las tres condiciones, la inclusión de los supervisores tuvo un efecto favorable en las percepciones de clima de los subalternos.

Los hallazgos comentados se aprecian aun con mayor claridad si se los observan en función de las dimensiones de clima. Los tamaños del efecto para los Estudios 2 y 3 se agruparon mayormente en la categoría intermedia, seguida de la categoría grande; mientras que para el Estudio 1 los tamaños del efecto se agruparon mayormente en la categoría pequeña, seguida de la categoría intermedia, con una sola dimensión en la categoría grande (clima de motivación e involucramiento).

Lo anterior deja de manifiesto la importancia que tienen los supervisores directos en los programas de entrenamiento, la cual ha sido reconocida previamente (Avolio, Reichard, *et al.*, 2009b; Blume *et al.*, 2010; Dulebohn *et al.*, 2012; McGregor, 1960; Mumford *et al.*, 2007). A su vez, los hallazgos descritos vienen a dar soporte a lo indicado por Naumann y Bennett (2000), respecto que los supervisores son los ingenieros del clima, ya que dan forma al significado que el empleado atribuye a las características de la organización. Como ya lo señalaba Momeni (2009), los líderes pueden influir en las

percepciones de clima de sus seguidores mediante el desarrollo y mejoramiento de la comunicación cara a cara, mostrando respeto, aprecio y gratitud y siendo receptivo a nuevas ideas. Muchos de estos elementos, vinculados con la psicología positiva, habilidades sociales y liderazgo, fueron considerados en la capacitación proporcionada a los supervisores (consultar manual del supervisor en Anexo F.1).

Cabe mencionar que, si bien no hubo diferencias en clima organizacional general respecto de la categoría en la cual los tamaños del efecto del Estudio 2 ( $d$  capacitación solo a supervisores = 0.83) y del Estudio 3 ( $d$  capacitación a supervisores y subalternos = 0.91) quedaron asignados (alta, fuerte), se pudo notar un efecto ligeramente superior para el caso de la intervención conjunta, lo cual va en la línea de lo reportado por Taylor *et al.* (2005), desde el campo del entrenamiento, quienes señalaron que el efecto del entrenamiento (la transferencia del aprendizaje) es mayor cuando se entrena a superiores y trabajadores. A su vez, estos hallazgos también van en la misma dirección de lo sugerido por Lioxis *et al.* (2009) y Page y Vella-Brodrick (2013), desde el campo de la psicología positiva, respecto de la conveniencia de capacitar a trabajadores y sus supervisores.

En el caso de las dos variables dependientes restantes, se tuvo que los tamaños del efecto no variaron en función del destinatario en la cual se aplicó la capacitación, obteniéndose una  $d$  de magnitud intermedia en las tres condiciones tanto para satisfacción laboral (subordinados  $d$  = 0.64, supervisores  $d$  = 0.53, y ambos  $d$  = 0.67), como para satisfacción vital (subordinados  $d$  = 0.69, supervisores  $d$  = 0.68, y ambos  $d$  = 0.64).

Una de las limitaciones de este estudio fue que al trabajar con grupos naturales no fue posible realizar asignación aleatoria de los participantes, ni de los grupos, a las condiciones experimentales, lo que eventualmente podría afectar la validez interna del estudio, esto es, que los cambios observados en las variables dependientes se puedan atribuir confiadamente a la influencia de la variable independiente, y no a otro tipo de

variables. No obstante, aun cuando esto hubiera sido posible, es necesario tener en cuenta que este objetivo no siempre se logra con un solo experimento, sino que son necesarios una serie de ellos para poder determinar con exactitud el origen de los efectos observados (León y Montero, 2015), de ahí la importancia de la réplica como sugerencia para futuros estudios. Cabe recordar que, para efectos de este trabajo, la unidad de recursos humanos determinó quién recibiría la intervención y quién no.

Como segunda limitación cabe señalar los tamaños muestrales, ya que siempre es deseable contar con un mayor número de participantes a fin de garantizar una adecuada generalización de los resultados, especialmente para el caso del Estudio 1 (capacitación a subalternos). En atención a esto, los resultados aquí reportados tienen el carácter de provisional, vale decir, son alentadores pero requieren de réplicas posteriores para que la conclusión estadística sea más robusta.

La tercera limitación a indicar es que no se registraron medidas de seguimiento, debido a las dificultades inherentes asociadas, por ejemplo, agobio o desinterés ante la petición de reponder por tercera vez los cuestionarios. Cabe recordar que los cuestionarios fueron anónimos, y en el caso del Estudio 2 (capacitación a supervisores) quienes respondieron (subalternos) no recibieron la capacitación.

Como cuarta limitación se puede referir que la muestra de participantes pertenecían solo a organizaciones públicas, por lo que la generalización de estos hallazgos a otro tipo de organizaciones, como las privadas, debe hacerse con los matices y precauciones que correspondan.

Una quinta limitación, en el caso del Estudio 2 (capacitación a supervisores), está relacionada con la existencia de diferencias iniciales en clima organizacional general entre las condiciones experimentales, con peores registros en las unidades que formaron el grupo experimental, una situación que se revirtió al final de la intervención. Esta



situación, si bien presenta dificultades para llevar a cabo los controles necesarios, es frecuente en intervenciones reales y cotidianas, en las que se pide a los administradores de recursos humanos y psicólogos laborales que intervengan grupos que presentan alguna desventaja. Desde esta perspectiva, el presente estudio aborda las condiciones habituales que enfrentan estos profesionales, lo que beneficia la validez externa (concretamente la validez ecológica) del presente estudio. En relación al Estudio 3 (capacitación en supervisores y subalternos), específicamente en la Organización B, también hubo diferencias iniciales entre las condiciones experimentales (en las tres variables dependientes), debido a problemas detectados en la última evaluación de riesgos psicosociales realizada en la institución, por lo que era esperable que los registros pretest de esta organización estuvieran más bajos que los del control. Cabe recordar que en la Organización A no hubo diferencias estadísticamente significativas en los registros pretest entre los grupos control y experimental.

Como primer aporte se puede mencionar que esta investigación contribuyó a disminuir una brecha de naturaleza aplicada, en el campo del entrenamiento y de la psicología organizacional positiva, ya que los estudios se han centrado mayormente en los efectos del entrenamiento dirigido a subordinados o supervisores, pero no de los efectos del entrenamiento en ambos (Bell *et al.*, 2017; Meyers *et al.*, 2013; Taylor *et al.*, 2005).

Un segundo aporte, guarda relación con la diferencia entre la cantidad de estudios primarios, que incluyen población clínica y población diversa, integrados en las revisiones sobre eficacia de intervenciones basadas en psicología positiva (p.ej.: Bolier *et al.*, 2013; Mazzucchelli *et al.*, 2010; Sin y Lyubomirsky, 2009) versus la revisión pionera del área organizacional de Meyers *et al.* (2013), la cual pone en evidencia un nicho de investigación que requiere mayor atención. Tal como se pudo observar, en la revisión de

Donaldson y Ko (2010), Rodríguez-Carvajal *et al.* (2010) y Avey, Reichard, *et al.* (2011b) la mayoría de los estudios incluidos en las revisiones eran de tipo correlacional, haciendo indispensable una mayor producción de estudios empíricos primarios que contrasten el efecto de intervenciones basadas en los principios de la psicología positiva en contexto organizacional, y así contar con una masa crítica de estudios empíricos que permitan extraer conclusiones robustas a los autores de futuras revisiones (meta-analíticas o literarias).

El tercer aporte que se puede mencionar, relacionado con los Estudios 2 (capacitación a supervisores) y 3 (capacitación a supervisores y subalternos) en que los participantes fueron supervisores, refiere a que gran cantidad de organizaciones de servicios, tales como, bancos, financieras, venta de seguros, evalúan el desempeño de sus supervisores a partir de indicadores de productividad y clima laboral. La productividad depende de factores internos (p.ej., capacidad) y externos (p.ej., comportamiento del mercado), sin embargo, el clima laboral depende en gran medida del supervisor directo. La evaluación de desempeño basada en el clima es especialmente importante, puesto que un clima negativo genera alta probabilidad de conflictividad. De acuerdo con esto, la presente propuesta de entrenamiento puede ser una herramienta que ayude a aquellos supervisores cuyas evaluaciones de desempeño evidencien problemas de clima laboral.

Como quinto y último aporte, se tiene que en el Estudio 2 (capacitación a supervisores) se observaron cambios favorables aun cuando no se capacitó directamente a los subordinados. Este resultado arroja orientaciones sobre *quién* considerar en futuros programas de capacitación en los cuales no es posible (p.ej., por razones económicas) entrenar a gran parte del personal, siendo los supervisores inmediatos una de las prioridades. Esto adquiere mayor relevancia si se toman en cuenta las condiciones al momento de aplicar la capacitación en el Estudio 2, ya que la organización estaba pasando

por un proceso de cambio y reestructuración organizacional, debido a la acreditación ministerial de la institución, lo cual generó resistencia en diversas unidades. Por consiguiente, esta capacitación puede ser considerada una manera efectiva para reducir la resistencia al cambio (aunque no fue el objetivo ulterior), fenómeno muy problemático en un gran número de programas de desarrollo organizacional

En términos específicos, a través de las sesiones, que incorporaron elementos de la psicología positiva, habilidades sociales y liderazgo, se intervino sobre factores intencionales de los supervisores (p.ej., fortalezas personales, optimismo, hacer y recibir cumplidos) con el fin de desarrollar positividad. Esta positividad es instrumental porque ayuda a amplificar el impacto de los eventos positivos (Cameron *et al.*, 2011), pero también a amortiguar los negativos (tal como ocurrió en este caso), afectando actitudes y comportamientos de los empleados directos (Luthans, Youssef, Sweetman y Harms, 2013). En este sentido, si bien los dominios de la vida (trabajo, relaciones, salud) influyen en el bienestar general, la positividad tiene un rol clave al facilitar evaluaciones favorables de esos dominios (Luthans *et al.*, 2013), aun cuando no se desarrolle la positividad directamente en los empleados (Avey, Avolio, *et al.*, 2011a), debido a que la positividad de los líderes afecta la forma en cómo los subordinados piensan, sienten y se comportan (Peterson *et al.*, 2008), a través efectos de transferencia (*crossover*) líder-seguidor (Haar y Roche, 2013). Cabe destacar que según Avey, Avolio, *et al.* (2011a) esta positividad debe ser manifestada por el líder, de lo contrario su efecto en los seguidores es limitado o inexistente.

Las implicancias de estos hallazgos sugieren que, para maximizar la efectividad del entrenamiento se debe considerar ya sea a los supervisores inmediatos o bien a los supervisores y sus trabajadores directos, siempre que sea posible. En este sentido, el entrenamiento del supervisor y el entrenamiento conjunto son condiciones

organizacionales que moderan los resultados de la capacitación, es decir, que afectan su efectividad. Si bien, se pueden conseguir resultados beneficiosos cuando el entrenamiento se aplica únicamente a los subalternos, el efecto es mayor cuando los esfuerzos están dirigidos al supervisor inmediato o a ambos, principalmente cuando se trata de mejorar una variable tan importante para las organizaciones como es clima organizacional.

Futuras investigaciones debieran replicar estos hallazgos ya que como se apuntó hay pocos estudios referentes a esta temática. Asimismo, estudios posteriores debieran analizar el efecto de programas de mantención, como parte de estrategias de desarrollo organizacional, ya que la evidencia disponible apunta a una reducción del efecto en las medidas de seguimiento, producto de la adaptación hedónica (p.ej., Page y Vella-Brodick, 2013). Esto adquiere relevancia en campos como la psicología positiva, psicología organizacional positiva, psicología de la salud ocupacional positiva, cuyo énfasis está en el bienestar de los trabajadores.

## **8.2. Discusión Condición II: Intensidad de la Capacitación**

El objetivo general de la condición II fue comparar el efecto de la concentración de la aplicación de talleres de capacitación sobre percepción de clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital, vale decir, analizar el efecto moderador de la intensidad con la que aplica un programa de capacitación. Para esto se realizó una comparación entre los resultados de efectividad provenientes de siete estudios empíricos, en los cuales se aplicaron programas de entrenamiento en organizaciones bajo una modalidad de intensidad baja (seis estudios) y alta (un estudio).

Los resultados proporcionaron apoyo empírico a las hipótesis establecidas, ya que se encontró que la modalidad de aplicación sí moderó la efectividad de la capacitación

sobre clima organizacional, satisfacción laboral y satisfacción vital. En este sentido, una capacitación aplicada de manera espaciada, vale decir, siguiendo una modalidad de intensidad baja, permite obtener mejores resultados que una capacitación aplicada en una modalidad concentrada. Estas diferencias en magnitud fueron estadísticamente significativas y marcadas, ya que en la modalidad espaciada los tamaños del efecto (*d*) fueron de magnitud alta en las tres variables dependientes, mientras que para la modalidad concentrada los tamaños del efecto fueron de magnitud baja a nula.

Las diferencias halladas entre la modalidad espaciada (IB) y concentrada (IA) indican que para poder generar un cambio se debe trabajar sobre las creencias durante un tiempo más prolongado, máxime cuando las creencias refieren a temas tan importantes como la actitud ante la vida en general o ante el trabajo. Una capacitación intensiva o concentrada, difícilmente podrá generar dicho cambio. En este sentido, habilidades intra e inter personales (que son el objetivo de programas que consideran contenidos tales como, psicología positiva, inteligencia emocional, habilidades sociales, liderazgo) se pueden desarrollar apropiadamente a través de la modalidad espaciada, tal como lo han recomendado Donovan y Radosevich (1999), Lacerenza *et al.* (2017) y Layous y Lyubomirsky (2014), ya que se otorgan las condiciones que permiten poner en práctica dichas habilidades en el trabajo, entre sesiones, de esta manera se incorporan a su repertorio habitual de conductas. Específicamente, los participantes debían realizar tareas, entre las sesiones, en su lugar de trabajo (p.ej., reconocer el trabajo bien hecho). Estas tareas eran revisadas (retroalimentadas) no solo en la sesión siguiente sino en todas las sesiones que se realizaron posterior a la capacitación inicial de ellas, ya que se consideran habilidades que deben practicarse en forma continua. Por consiguiente, la modalidad espaciada posibilita la transferencia de aprendizajes, y también la retroalimentación,

elemento que llega a ser fundamental para lograr un cambio conductual mediante entrenamiento.

En relación con lo anterior, el punto crucial de cualquier programa de formación consiste en transferir el aprendizaje realizado en situaciones de entrenamiento a situaciones de la vida real, esto es, conectar la formación realizada con las demandas de la situación de trabajo (Gil *et al.*, 1998). En esta línea, el énfasis que se otorga a la transferencia del aprendizaje se fundamenta en que ésta se considera el punto de apoyo principal por el cual el entrenamiento resulta exitoso e influye en los resultados a nivel organizacional (Salas y Cannon-Bowers, 2001).

Los resultados encontrados para la modalidad de intensidad baja además pueden ser explicados por que se basaron en la planificación de la acción, esto es, el desarrollo de intenciones de implementación. Lo señalado implica que para que la capacitación se transfiera al lugar de trabajo de manera efectiva, las metas u objetivos deben complementarse con intenciones de implementación que especifican el *comportamiento real* que se realizará en un contexto (planificar la acción), a diferencia de las intenciones de metas que especifican lo que una persona *quiere lograr* (Greenan *et al.*, 2017). Los resultados informados en este trabajo van en la misma dirección de lo informado recientemente por Friedman y Ronen (2015), quienes encontraron que el desarrollo de intenciones de implementación condujo a una mayor efectividad de la capacitación (medido como transferencia) en comparación con aquellos quienes no las desarrollaron. A su vez, los participantes debían practicar y recibían retroalimentación. Ahora bien, con la modalidad alta no se generan las instancias para aplicar una planificación, por lo que se reducen en gran medida las probabilidades de practicar y otorgar retroalimentación, dificultando la posibilidad garantizar la transferencia de aprendizajes.

La principal limitación es que se contó con un solo estudio que empleó una modalidad de intervención intensiva para efectuar las comparaciones. Sin embargo, esta situación no invalida los resultados informados en este trabajo, sino que sugiere tomar esta evidencia con carácter de provisional. En atención a lo comentado, se recomienda que se continúe analizando esta temática, debido a las implicaciones prácticas que conlleva.

Cabe añadir que, si bien la modalidad de intensidad alta consideró solo un estudio, esto se debe a consideraciones éticas. En este sentido, los estudios se llevaron a cabo en condiciones reales, con trabajadores regulares, lo cual implica costos para la organización ya que los empleados en lugar de estar trabajando están en capacitación. En este sentido, se debe enfatizar que estos estudios fueron realizados en situaciones reales, y no en situaciones simuladas (tareas experimentales, muchas veces, desprovistas de realidad contextual y con muestras de estudiantes).

Lo anterior implica que cuando los empleados reciben capacitación la organización espera obtener buenos resultados, por lo que se le debe explicar cómo se consiguen los mejores resultados, y si, a pesar de ello, la organización decide hacer capacitación intensiva, entonces recién se han cubierto las consideraciones éticas que implica hacer una capacitación que posiblemente no tenga ningún resultado para la organización. Solo una de las organizaciones insistió que la capacitación se hiciera intensiva, desechando la argumentación en contra.

Otra limitación a considerar refiere a que las organizaciones en las que se aplicó la modalidad de intensidad baja fueron organizaciones públicas y privadas, mientras que en la modalidad de alta intensidad el estudio se llevó a cabo en una organización privada.

Dentro de las implicancias prácticas cabe indicar que los resultados reportados sugieren, provisionalmente, que la efectividad de la capacitación está moderado por la

intensidad de la aplicación de las sesiones. Esto es de vital importancia para las organizaciones que capacitan a sus trabajadores, ya que obliga a considerar en la fase de diseño la distribución del tiempo del entrenamiento, de manera que se generen las condiciones necesarias para que la transferencia del aprendizaje ocurra.

Esta investigación constituye un aporte para la psicología del trabajo y de las organizaciones, y especialmente para administradores de recursos humanos en general y los psicólogos laborales en particular, porque toma en cuenta ciertas condiciones (intervención espaciada) que maximizan las probabilidades de éxito. En este sentido, la aplicación de capacitaciones de intensidad alta no justifican las grandes sumas de dinero que se invierten año tras año, ya que no se obtienen cambios importantes en variables asociadas a bienestar personal y laboral, tales como satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional.

### **8.3. Conclusión General**

Tomando en consideración los objetivos generales de este trabajo, se puede afirmar provisionalmente que para obtener la mayor efectividad de la capacitación sobre percepción de clima organizacional, las condiciones adecuadas serían, *capacitar a supervisores y subordinados* o también *solo a los supervisores directos, en sesiones espaciadas en el tiempo*, de manera de permitir una adecuada transferencia del aprendizaje. En este sentido, los supervisores directos juegan un rol esencial en el éxito de la capacitación, ya que pueden impulsar la aplicación en el trabajo de las habilidades entrenadas, máxime cuando éstos participan de la capacitación (Salas *et al.*, 2012).

Por último, es necesario indicar que las intervenciones basadas en los principios de la psicología positiva y habilidades sociales no constituyen una panacea, ni tampoco



la única forma de mejorar variables de interés para las organizaciones, no obstante, la evidencia sobre sus beneficios las convierten en una alternativa más, complementaria al enfoque tradicional, que debiera tenerse en cuenta dado el complejo entorno que están enfrentando las organizaciones de hoy, que sin duda afecta el bienestar de los trabajadores en general, pero con mayor fuerza a los empleados que están en la base de la jerarquía (Mills *et al.*, 2013), tales como subalternos y supervisores. Cabe recordar, como se planteó en la Introducción de este trabajo, que el clima organizacional está posicionado dentro tendencias actuales preocupadas por la consecución del bienestar de los empleados, a su vez, tanto la satisfacción laboral como la satisfacción vital también son variables asociadas al bienestar del trabajador (Warr y Nielsen, 2018). Esto resulta especialmente importante si se tiene en cuenta que los trabajadores chilenos han evidenciado una marcada presencia de infelicidad y malestar (un 54% no se consideran felices desempeñando sus labores), la cual se ve reflejada en el desempeño productivo y en su vida personal. Si bien, a nivel de discurso, las organizaciones chilenas han manifestado una preocupación respecto del bienestar de sus empleados, pocas veces se ha traducido en acciones concretas (El Mercurio, 2018). Como se puede ver, este trabajo ha contribuido a cubrir no solo una brecha académica, sino también una necesidad actual y de marcada relevancia práctica.

## **CAPÍTULO 9: REFERENCIAS**

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action Control: From Cognition to Behavior* (pp. 11–39). New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: A commentary on Sniehotta, Priesseu, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131–137. <http://dx.doi.org/10.1080/17437199.2014.883474>
- Albarracín, D., y Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alcover, C. M<sup>a</sup>. (2016). Procesos psicosociales en el trabajo: Interacción, relaciones, intercambio, liderazgo y clima. En C. M<sup>a</sup>. Alcover, J. A. Moriano y G. Topa (Coords.), *Psicología del trabajo: Conceptos clave y temas emergentes* (81–125). Sanz y Torres, S. L.: Madrid.
- Alvelos, R., Ferreira, A. I., y Bates, R. (2015). The mediating role of social support in the evaluation of training effectiveness. *European Journal of Training and Development*, 39(6), 484–503. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-12-2014-0081>
- Antino, M., Gil-Rodríguez, F., Rodríguez-Muñoz, A., y Borzillo, S. (2014). Evaluating positive leadership: Pilot study on the psychometric properties of a reduced version of the Positive Leadership Assessment Scale. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 29(3), 589–608. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.972705>

- Antonovsky, A., Maoz, B., Dowty, N., y Wijsenbeek, H. (1971). Twenty-five years later: A limited study of sequelae of the concentration camp experience. *Social Psychiatry*, 6(4), 186–193. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00578367>
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Methuen.
- Armitage, C. J., y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471–499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Arthur, Jr. W., Bennett, Jr. W., Edens, P. S., y Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Asociación Chilena de Seguridad, ACHS. (2013). *Riesgos Psicosociales*. Disponible en: [http://www.achs.cl/portalqa/Empresas/Paginas/Riesgos-Psicosociales.aspx#.WU04E\\_nhDIV](http://www.achs.cl/portalqa/Empresas/Paginas/Riesgos-Psicosociales.aspx#.WU04E_nhDIV)
- Avey, J. B., Avolio, B. J., y Luthans, F. (2011a). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 282–294. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.02.004>
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., y Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17–28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., y Mhatre, K. H. (2011b). Meta-Analysis of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 2(22), 127–151. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., y Chan, A. (2009b). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-

- experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., y Weber, T. J. (2009a). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Azanza, G., Domínguez, A. J., Moriano, J. A., y Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294–301. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- Bakker, A. B., y Rodríguez-Muñoz, A. (2012a). Introducción a la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 62–65. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3979>
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., y Derks, D. (2012b). La emergencia de la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva. *Psicothema*, 24(1), 66–72. Disponible en: <http://www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=3980>
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., y Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: Toward more consumer-centric inquire. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275–302.  
<https://doi.org/10.1177/031289628801300210>

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7–20. <https://doi.org/10.1174/021347411794078444>
- Baron, R. A., y Byrne, D. (2005). Actitudes: Evaluar el mundo social. *Psicología Social* (10ª ed.) (pp. 121–163). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., y Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000142>
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M., y Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Modelos de liderazgo positivo: Marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 170–176. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2772.pdf>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., y Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

- Boehm, J. K., Lyubomirsky, S., y Sheldon, K. M. (2011). A longitudinal experimental study comparing the effectiveness of happiness enhancing strategies in Anglo Americans and Asian Americans. *Cognition & Emotion*, 25(7), 1263–1272. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2010.541227>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., y Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 1–20. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., y Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 915–934. <http://dx.doi.org/10.1348/096317909X478557>
- Bradburn, N. M. (1967). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Disponible en: [http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN\\_Struct\\_Psych\\_Well\\_Being.pdf](http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struct_Psych_Well_Being.pdf)
- Bravo, M<sup>a</sup>. J., Peiró, M<sup>a</sup> J., y Rodríguez, I. (1996). Satisfacción laboral. En J. Ma. Peiró y F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo. Vol. I: La actividad laboral en su Contexto* (pp. 343–394). Madrid: Síntesis.
- Brayfield, A. H., y Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311. <http://dx.doi.org/10.1037/h0055617>
- Brubaker, R. G., y Fowler, C. (1990). Encouraging college males to perform testicular self-examination: Evaluation of a persuasive message based on the revised theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(17), 1411–1422. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1990.tb01481.x>

- Bryant, F. B., y Veroff, J. (2006). *The process of savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burpitt, W. (2009). Exploration versus Exploitation: Leadership and the Paradox of Administration. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(2), 227–246.  
<https://www.highbeam.com/doc/1P3-1641393431.html>
- Busseri, M. A. (2018). Examining the structure of subjective well-being through meta-analysis of the associations among positive affect, negative affect and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 122, 68–71.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.003>
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6ª ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Caballo, V. E., y Buela, G. (1988). Molar/molecular assessment in an analogue situation: Relationships among several measures and validation of a behavioral assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 67(2), 591–602.  
<http://dx.doi.org/10.2466/pms.1988.67.2.591>
- Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., y Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. En K. S. Cameron, J. E. Dutton y R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 3–13). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T., y Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266–308. <https://doi.org/10.1177/0021886310395514>
- Cárdenas-Castro, M., y Arancibia-Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*POWER: Complementos a las pruebas de significación

- estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210–224.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945415>
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., y DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605–619. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.605>
- Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 234–246. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.234>
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139–153.  
<https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Chancellor, J., Layous, K., y Lyubomirsky, S. (2015). Recalling positive events at work makes employees feel happier, move more, but interact less: A 6-week randomized controlled intervention at a Japanese workplace. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 871–887. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9538-z>
- Chancellor, J., Layous, K., Margolis, S., y Lyubomirsky, S. (2017). Clustering by well-being in workplace social networks: Homophily and social contagion. *Emotion*, 17(8), 1166–1180. <https://dx.doi.org/10.1037/emo0000311>
- Chiaburu, D. S., y Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1082–1103.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.5.1082>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Cohn, M. A., y Fredrickson, B. L. (2010). In search of durable positive psychology interventions: Predictors and consequences of long-term positive behavior change. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 355–366. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.508883>
- Collins, D. B., y Holton, E. F. III (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Conner, M., y Armitage, C. J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1429–1464. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01685.x>
- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 459–488. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., y Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Universidad & Empresa*, 15(25), 13–32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5096819>
- Cuadra, A. (2002). *Escala de Satisfacción Vital*. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Cuadra-Peralta, A., y Veloso-Besio, C. (2007). Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones. *Revista Universum*, 22(2), 40–56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200004>
- Cuadra-Peralta, A., Fuentes-Soto, L., Madueño-Sosa, D., Veloso-Besio, C., y Bustos-Meneses, Y. (2012). Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal*, 24(1), 3–26. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000100002>

- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Iribaren, J., y Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management*, 30(2), 281–292. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2016-0205>
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Moya-Rubio, Y., Reyes-Atabales, L., y Vilca-Salinas, J. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Revista Salud & Sociedad*, 1(2), 101–112. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00004>
- Day, D. V. (2010). The difficulties of learning from experience and the need for deliberate practice. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(1), 41–44. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01195.x>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., y Mckee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- DeCoster, J. (2012). *Converting effect sizes*. Disponible en: <http://stat-help.com/spreadsheets.html>
- DeJoy, D. M., Wilson, M. G., Vandenberg, R. J., McGrath-Higgins, A. L., y Griffin-Blake, C. S. (2010). Assessing the impact of healthy work organization intervention. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 139–165. <https://doi.org/10.1348/096317908X398773>
- Del Prette, Z. A. P., y Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517–530. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>

- Del Prette, Z. A. P., y Del Prette, A. (2010). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Revista Perspectivas*, 1(2)104–115. Disponible en: [https://docs.wixstatic.com/ugd/89bfd6\\_ad8b815844a44ccfa667cb38495fe505.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/89bfd6_ad8b815844a44ccfa667cb38495fe505.pdf)
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E., y Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Lucas, R. E., y Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., y Scollon, C. N. (2006). Beyond the Hedonic Treadmill: *Revising the Adaptation Theory of Well-Being*. *American Psychologist*, 61(4), 305–314. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>

- Diener, E., y Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry*, 16(4), 162–167. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1604\\_04](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1604_04)
- Diener, E., y Seligman, M. E. P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13(1), 80–83. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E., y Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. Disponible en: [https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Seligman\\_2004.pdf](https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Seligman_2004.pdf)
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dinh J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., y Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36–62. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>
- DeJoy, D. M., Wilson, M. G., Vandenberg, R. J., McGrath-Higgins, y Griffin-Blake, C. S., (2010). Assessing the impact of healthy work organization intervention. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 139–165. <https://doi.org/10.1348/096317908X398773>
- Donaldson, S., y Ko, L. (2010). Positive organizational psychology, behavior and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177–191. <http://dx.doi.org/10.1080/17439761003790930>

- Donovan, J. J., y Radosevich, D. J. (1999). A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don't. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 795–805. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.795>
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., y Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., y Ferris, G. R. (2012). A meta-analysis of antecedents and consequences of leader–member exchange: Integrating the past with an eye toward the future. *Journal of Management*, 38(6), 1715–1759. <https://doi.org/10.1177/0149206311415280>
- Eceiza, E., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11–26. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/228/224>
- El Mercurio, (2018). *Trabajadores que practican la gratitud tienen un 66% menos de intenciones de renunciar.* Disponible en: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=27-08-2018%200:00:00&dtB=27-08-2018%200:00:00&BodyID=2&PaginaId=7>
- Emmons, R. A., y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., y Mansfield, L. R. (2012). Whistle while you work: A review of the life satisfaction literature. *Journal of Management*, 38(4), 1038–1083. <https://doi.org/10.1177/0149206311429379>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4<sup>th</sup> ed.). Sage: London.

- Figueroa, L., y Plaza, C. (2002) *Desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo en los mandos medios de la ilustre municipalidad de Arica, a través de la implementación de un programa de entrenamiento*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología (no publicada). Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Tarapacá, Arica-Chile.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://people.umass.edu/ajzen/f&a1975.html>
- Fishbein, M., y Cappella, J. N. (2006). The role of theory in developing effective health communications. *Journal of Communication*, 56 (suppl. 1), S1–S17. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00280.x>
- Fletcher, J. K. (2007). Leadership, power, and positive relationships. En J. E. Dutton y B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work* (pp. 347–371). NY: Psychology Press.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., y Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511–521. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.24.6.511>
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483–498. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.483>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013262>
- Frías-Navarro, D. (2015). *La proporción de varianza explicada:  $R^2$ ,  $\eta^2$  y  $\eta^2$  parcial*. Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.uv.es/~friasnav/EtaCuadradoEtaCuadradoParcial.pdf>
- Friedman, S., y Ronen, S. (2015). The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 409–416. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2114>
- Furnham, A., y Goodstein, L. D. (1997). The Organizational Climate Questionnaire (OCQ). En *The 1997 Annual: Volume 2, Consulting* (pp. 163–179). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Disponible en: <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/The-Organizational-Climat-Questionnaire.pdf>
- García Sáiz, M., y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo de las habilidades sociales. En F. Gil Rodríguez, J. León Rubio y L. Jarana Expósito (Eds.), *Habilidades sociales y salud* (pp. 47–58). Madrid: Pirámide.
- García-Vera, M<sup>a</sup>. P., Sanz, J., y Gil, F. (1998). Entrenamiento en Habilidades Sociales. En F. Gil y J. M<sup>a</sup>. León (Eds.), *Habilidades Sociales: Teoría, Investigación e Intervención* (pp. 63–93). Madrid: Síntesis.

- Gentry, W. A., y Martineau, J. W. (2010). Hierarchical linear modeling as an example for measuring change over time in a leadership development evaluation context. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 645–656. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.007>
- Gil, F. (1998). Habilidades Sociales en el Trabajo y en las Organizaciones. En F. Gil y J. M<sup>a</sup>. León (Eds.), *Habilidades Sociales: Teoría, Investigación e Intervención* (pp. 186–200). Madrid: Síntesis.
- Gil, F., Alcover, C. M<sup>a</sup>., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 38–47. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1917.pdf>
- Gil, F., Cantero, F. J., y Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51–57. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/306/286>
- Gil-Rodríguez, F., León-Rubio, J., y Jarana-Expósito, L. (Eds.). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 25–31. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1535.pdf>
- Gil, F., Rodríguez, F., y Alcover, C. M<sup>a</sup>. (1998). Formación de competencias directivas. *International Journal of Social Psychology*, 13(2), 189–193. <http://dx.doi.org/10.1174/021347498760350678>
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *The Academy of Management Review*, 10(3), 601–616. <http://dx.doi.org/10.2307/258140>



- Gollwitzer, P. M., y Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)
- Gollwitzer, P. M., y Sheeran, P. (2008). *Implementation intentions*. Disponible en: [https://kops.unikonstanz.de/bitstream/handle/123456789/17376/Gollwitzer\\_Sheeran\\_Implementation\\_Intentions.pdf?sequence=2](https://kops.unikonstanz.de/bitstream/handle/123456789/17376/Gollwitzer_Sheeran_Implementation_Intentions.pdf?sequence=2)
- Gollwitzer, P. M., Wieber, F., Myers, A. L., y McCrea, S. M. (2009). How to maximize implementation intentions effects. En Christopher R. Agnew... (Eds.), *Then a miracle occurs: Focusing on behavior in social psychological theory and research; Purdue Symposium on Psychological Sciences* (pp. 137–161). New York: Oxford University Press. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/1cdb/50043ed85f36f83b4b4f654f734cd1058645.pdf>
- Golnaz, S. (2012). Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535–548. <https://doi.org/10.1177/009102601204100308>
- González-Romá, V. (2011). El clima de los equipos de trabajo: Una propiedad configuracional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 48–58. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1918.pdf>
- González-Romá, V., Tomás, I., y Ferreres, A. (1995). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de Clima Organizacional FOCUS-93 en una muestra multiprofesional. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11(30), 5-18.
- Grant, A. M., Curtayne, L., y Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study.

*The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396–407.

<https://doi.org/10.1080/17439760902992456>

Greenan, P., Reynolds, M., y Turner, P. (2017). Training transfer: The case of ‘implementation intentions’. *International Journal of HRD Practice, Policy and Research*, 2(2), 49–56. <https://doi.org/10.22324/ijhrdppr.2.115>

Haar, J. M., y Roche, M. (2013). Leader and follower psychological capital: direct and crossover effects towards work engagement: A study of New Zealand teams. Disponible en: [http://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/104\\_ANZAM-2013-229.PDF](http://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/104_ANZAM-2013-229.PDF)

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S. J. H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(1), 3–32. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.1.3>

Hardeman, W., Johnston, M., Johnston, D. W., Bonetti, D., Wareham, N. J., y Kinmonth, A. L. (2002). Application of the Theory of Planned Behaviour in behaviour change interventions: A systematic review. *Psychology & Health*, 17(2), 123–158. <http://dx.doi.org/10.1080/08870440290013644a>

Heaphy, E. D., y Dutton, J. E. (2008). Positive social interactions and the human body at work: Linking organizations and physiology. *Academy of Management Review*, 33(1), 137–162. <https://doi.org/10.5465/AMR.2008.27749365>

Heinitz, K., Liepmann, D., y Felfe, J. (2005). Examining the factor structure of the MLQ: Recommendation for a reduced set of factors. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 182–190. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.21.3.182>

- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 23–41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>
- Hervás, G. (2016a). Positive psychology in Spain: A portrait of a vigorous field of research. *Anales de Psicología*, 32(3), 702–703. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.261691>
- Hervás, G. (2016b). Los límites de las intervenciones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 42–49. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2820>
- Hinkin, T. R., y Schriesheim, C. A. (2008). A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501–513. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.001>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hom, P. W., Mitchell, T. R., Lee, T. W., y Griffeth, R. W. (2012). Reviewing employee turnover: Focusing on proximal withdrawal states and expanded criterion. *Psychological Bulletin*, 138(5), 831–858. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027983>
- Iraurgi, I. (2009). Evaluación de resultados clínicos (II): Las medidas de la significación clínica o los tamaños del efecto. *Norte de Salud Mental*, 34, 94–110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4830218.pdf>
- Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M., y Paul, K. B. (1989). Construction of a Job in General scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 193–200. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.2.193>
- James, L. R., Choi, C. C., Ko, C.-H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A., y Kim, K.-i. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory

- and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 5–32. <http://dx.doi.org/10.1080/13594320701662550>
- Jemmott, J. B. III, Jemmott, L. S., y Fong, G. T. (1998). Abstinence and safer sex HIV risk-reduction interventions for African American adolescents. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 279(19), 1529–1536. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.279.19.1529>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017286>
- Judge, T. A., Hulin, C. L., y Dalal, R. S. (2009). Job Satisfaction and Job Affect. En Kozlowski, S. W. J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Organizational Psychology* (pp. 496–525). New York: Oxford University Press.
- Judge, T. A., y Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T. A., y Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., y Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000181>
- Keller, A. C., y Semmer, N. K. (2013). Changes in situational and dispositional factors as predictors of job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 88–98. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.004>
- Kelly, J. A. (2013). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (8ª ed.). Bilbao: Descleé De Brouwer.

- Kinicki, A. J., McKee-Ryan, F. M., Schriesheim, C. A., y Carson, K. P. (2002). Assessing the construct validity of the Job Descriptive Index: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 14–32. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.14>
- Kinicki, A. J., McKee, F. M., y Wade, K. J. (1996). Annual review, 1991–1995: Occupational health. *Journal of Vocational Behavior*, 49(2), 190–220. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0040>
- Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (pp. 21–63). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kluemper, D. H., Little, L. M., y DeGroot, T. (2009) State or trait: effects of state optimism on job-related outcomes. *Journal of Organizational Behavior* 30(2), 209–231. <https://doi.org/10.1002/job.591>
- Kraiger, K., Ford, J. K., y Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.311>
- Kunin, T. (1955). The construction of a new type of attitude measure. *Personnel Psychology*, 8, 65–77. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1955.tb01189.x>
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J., y Vainio, H. (2008). Leadership, job well-being, and health effects: A systematic review and a meta-analysis. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50(8), 904–915. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e31817e918d>
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., y Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis.

*Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686–1718.

<http://dx.doi.org/10.1037/apl0000241>

Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una perspectiva salugénica. *Psicod debate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63–84. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645288>

Lambert, N. M., y Fincham, F. D. (2011). Expressing gratitude to a partner leads to more relationship maintenance behavior. *Emotion*, 11(1), 52–60. <https://doi.org/10.1037/a0021557>

Lambert, N. M., Fincham, F. D., y Stillman, T. F. (2012). Gratitude and depressive symptoms: The role of positive reframing and positive emotion. *Cognition & Emotion*, 26(4), 615–633. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.595393>

Lambert D'raven, L., y Pasha-Zaidi, N. (2014). Positive psychology interventions: A review for counselling practitioners. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 48(4), 383–408. Disponible en: <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/viewFile/2720/2539>

Larson, M. D., Norman, S. M., Huges, L. W., y Avey, J. B. (2013). Psychological capital: A new lens for understanding employee fit and attitudes. *International Journal of Leadership Studies*, 8(1), 28–43. <https://doi.org/10.1002/hrm>

Layous, K. (2018). Malleability and intentional activities. En E. Diener, S. Oishi, y L. Tay\_(Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

Layous, K., y Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. En J. Gruber y J. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides*, (pp. 473–495). New York: Oxford University Press.

- León, J. M<sup>a</sup>., y Medina, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. Ma. León (Eds.), *Habilidades Sociales: Teoría, Investigación e Intervención* (pp. 13–23). Madrid: Síntesis.
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: McGraw Hill Education.
- León-Rubio, M<sup>a</sup>., y Cantero-Sánchez, F. J. (2013). Presentación. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 47–49. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/297/278>
- León Rubio, J.M., Jarana-Expósito, L., y Blanco-Abarca, A. (1991). Entrenamiento en habilidades sociales al personal de enfermería: efectos sobre la comunicación con el usuario de los servicios de salud. *Clínica y Salud*, 2(1), 73-79.
- León Rubio, J.M., León-Pérez, J.M., Herrera Sánchez, I.M., y De La Corte De La Corte, C. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales y responsabilidad social corporativa: estudio de un caso. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 101–107. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/303>
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why Our Brains Are Wired to Connect*. New York: Broadway Books.
- Linley, P.A., Harrington, S., y Garcea, N. (2010). Finding the positive in the world of work. En P.A. Linley, S. Harrington y N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work*, (pp. 3–9). New York: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195335446.013.0001>
- Linley, P. A., y Joseph, S. (2004). Applied positive psychology: A new perspective for professional practice. En P. A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in*

- practice*, (pp. 3–12). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.  
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470939338>
- Linley, P. A., Joseph, A., Harrington, S., y Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16.  
<https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Liossis, P., Shochet, I. M., Millear, P. M., y Biggs, H. C. (2009). The Promoting Adult Resilience (PAR) program: The effectiveness of the second, shorter pilot of a workplace prevention program. *Behaviour Change*, 26(2), 97–112.  
<http://dx.doi.org/10.1375/beh.26.2.97>
- Littman-Ovadia, H., y Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 419–430. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.516765>
- Litwin, G. H., y Stringer, R. A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Llorens, S., Salanova, M., y Losilla, J. (2009). Liderazgo transformacional y capital psicológico positivo: Un estudio de caso en una empresa de construcción. *Directivos Construcción*, 220, 48–56. Disponible en:  
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/22991/32390.pdf>
- Lopes, P. N. (2016). Emotional intelligence in organizations: Bridging research and practice. *Emotion Review*, 8(4), 316–321.  
<https://doi.org/10.1177/1754073916650496>
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>



- Luhmann, M., Hawkley, L. C., Eid, M., y Cacioppo, J. T. (2012). Time frames and the distinction between affective and cognitive well-being. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 431–441. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2012.04.004>
- Lupano-Perugini, M. L., y Castro-Solano, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43–56. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72. <http://dx.doi.org/10.5465/AME.2002.6640181>
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. <http://dx.doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., y Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393. <http://dx.doi.org/10.1002/job.373>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., y Norman, S. M. (2007a). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Luthans, K. W., y Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., y Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate—employee

- performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219–238.  
<http://dx.doi.org/10.1002/job.507>
- Luthans, F., y Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 3(2), 143–160.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., y Youssef, C. M. (2007). Emerging Positive Organizational Behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321–349.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Luthans, F., y Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positiva approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Youssef, C. M., y Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.  
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Luthans, F., Youssef, C. M., Sweetman, D. S., y Harms, P. D (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 118–133.  
<https://doi.org/10.1177/1548051812465893>
- Lykken, D., y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186–189. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., y Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal

- intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391–402.  
<http://dx.doi.org/10.1037/a0022575>
- Lyubomirsky, S., y Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57–62.  
<https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.  
<http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Madlock, P. E. (2008). The link between leadership style, communicator competence and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45(1), 61–78.  
<https://doi.org/10.1177/0021943607309351>
- Margolis, S., y Lyubomirsky, S. (2018). Cognitive outlooks and well-being. En E. Diener, S. Oishi y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 129–144). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Marín-Sánchez, M., y León-Rubio, J. M<sup>a</sup>. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: Un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal. *Psicothema*, 13(2), 247–251. Disponible en:  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=443>
- Martí, M., Gil, F., y Barrasa, A. (2009). Organizational leadership: Motives and behaviors of leaders in current organizations. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 267–274. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001670>
- Mazzucchelli, T. G., Kane, R. T., y Rees, C. S. (2010). Behavioral activation interventions for well-being: A meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 5(2), 105–121.  
<https://doi.org/10.1080/17439760903569154>

- Meliá, J., Peiró, J., y Calatayud, C. (1986). El cuestionario general de satisfacción en organizaciones laborales: Estudios factoriales, fiabilidad y validez. (Presentación del cuestionario S4/82). *Millars*, 9, 43–77.
- Méndez-Carrillo, F. X., Olivares-Rodríguez, J., y Ros-López, M<sup>a</sup>. C. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales. En J. Olivares-Rodríguez y F. J. Méndez-Carrillo (Eds.), *Técnicas de modificación de conducta* (3<sup>a</sup> ed.) (pp. 337–369). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Meyers, M. C., y van Woerkom, M. (2017). Effects of a strengths intervention on general and work-related well-being: The mediating role of positive affect. *Journal of Happiness Studies*, 18(3), 671–689. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., y Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618–632. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689>
- Michel, J. S., Mitchelson, J. K., Kotrba, L. M., LeBreton, J. M., y Baltes, B. B. (2009). A comparative test of work–family conflict models and critical examination of workfamily linkages. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 199–218. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.005>
- Millea, P.M., Liossis, P., Shochet, I.M., Biggs, H.C., y Donald, M. (2008). Being on PAR: Outcomes of a pilot trial to improve mental health and wellbeing in the workplace with the Promoting Adult Resilience (PAR) program. *Behaviour Change*, 25(4), 215–228. <http://dx.doi.org/10.1375/bech.25.4.215>
- Mills, M. J., Fleck, C. R., y Kozikowski, A. (2013). Positive psychology at work: A conceptual review, state-of-practice assessment, and a look ahead. *The Journal of*

*Positive Psychology*, 8(2), 153–164.

<http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.776622>

Molero-Alonso, F., Recio-Saboya, P., y Cuadrado-Guirado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: Un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española.

*Psicothema*, 22(3), 495–501. <http://www.psicothema.com/pdf/3758.pdf>

Momeni, N. (2009). The relation between managers' emotional intelligence and the organizational climate they create. *Public Personnel Management*, 38(2), 35–48.

<https://doi.org/10.1177/009102600903800203>

Morales, P. (2011). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementario al contraste de medias. Disponible en:

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

Moran, E. T., y Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45(1), 19–47.

<http://dx.doi.org/10.1177/001872679204500102>

Moreno-Jiménez, B., Blanco-Donoso, L. M., Aguirre-Camacho, A., de Rivas, S., y Herrero, M. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones.

*Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 585–602. Disponible en:

<https://search.proquest.com/openview/d81a9af0b988acd1560925bd2cf03024/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=966333>

Morgeson, F., Reider, M., y Campion, M. (2005). Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583–611.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.655.x>

- Mumford, T. V., Campion, M. A., y Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 154–166. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005>
- Murphy, W. G., y Brubaker, R. G. (1990). Effects of a brief theory-based intervention on the practice of testicular self-examination by high school males. *Journal of School Health*, 60(9), 459–462. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1990.tb05977.x>
- Naumann, S. E., y Bennett, N. (2000). A case of procedural justice climate: Development and test of a multilevel model. *The Academy of Management Journal*, 43(5), 881–885. <https://www.jstor.org/stable/1556416>
- Nevill, D. S. (2014). *Positive Interventions: Developing a theoretical model to guide their development and use*. (Tesis para optar al grado de Master en Psicología Positiva Aplicada). Universidad de Pensilvania Positiva, Filadelfia-Pensilvania, Estados Unidos. Disponible en: [https://repository.upenn.edu/mapp\\_capstone/74/](https://repository.upenn.edu/mapp_capstone/74/)
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). En H. H. Knoop y A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11–30). New York: Springer.
- O’Connell, B. H., O’Shea, D., y Gallagher, S. (2016). Enhancing social relationships through positive psychology activities: a randomised controlled trial. *Journal of Positive Psychology*, 11(2), 149–162. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1037860>
- Orbell, S., y Sheeran, P. (2002). Changing health behaviours: the role of implementation intentions. En D. Rutter y L. Quine (Eds.), *Changing health behaviour: Intervention and research with social cognition models* (pp. 123–137). Buckingham: Open University Press.

- Ovejero, A. (1990). Las Habilidades Sociales y su Entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93–112. <http://www.psicothema.com/pdf/670.pdf>
- Page, K. M., y Vella-Brodrick, D. A. (2013). The working for wellness program: RCT of an employee well-being intervention. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1007–1031. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9366-y>
- Park, N., y Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 422–428. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01149.x>
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11–19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., LaCost, H. A. y Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389–416. <https://doi.org/10.1002/job.198>
- Parks, A. C., y Biswas-Diener, R. B. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. En T. Kashdan y J. Ciarrochi (Eds.), *Bridging acceptance and commitment therapy and positive psychology: A practitioner's guide to a unifying framework*, (pp. 1–38).
- Parks, A. C., Della Porta, M. D., Pierce, R. S., Zilca, R., y Lyubomirsky, S. (2012). Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online

- happiness seekers. *Emotion*, 12(6), 1222–1234.  
<http://dx.doi.org/10.1037/a0028587>
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pavot, W. G., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152.  
<https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Payne, H. (2005). Reconceptualizing social skills in organizations: Exploring the relationship between communication competence, job performance and supervisory roles. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(2), 63–77. <https://doi.org/10.1177/107179190501100207>
- Pecino-Medina, V., Díaz-Fúnez, P. A., y Mañas-Rodríguez, M. A. (2016). Climate, stress and satisfaction: a multilevel study in the public sector. *Revista de Psicología Social*, 32(1), 52–79. <https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1248027>
- Pecino-Medina, V., Mañas-Rodríguez, M. A., Díaz-Fúnez, P. A., López-Puga, J., y Llopis-Marín, J. M. (2015). Clima y satisfacción laboral en el contexto universitario. *Anales de Psicología*, 31(2), 658–666.  
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171721>
- Peiró, J. M<sup>a</sup>, Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L., y Rodríguez, I. (2014). Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 5–14. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2316.pdf>
- Peiró, J. M<sup>a</sup>, y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68–82.  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1540.pdf>



- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, S. J., Balthazard, P. A., Waldman, D. A., y Thatcher, R. W. (2008). Neuroscientific implications of psychological capital: Are the brains of optimistic, hopeful, confident, and resilient leaders different? *Organizational Dynamics*, 37(4), 342–353. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2008.07.007>
- Peterson, S. J., y Luthans, F. (2003). The positive impact of and development of hopeful leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 26–31. <https://doi.org/10.1108/01437730310457302>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Piccolo, R. F., Bono, J. E., Heinitz, K., Rowold, J., Duehr, E., y Judge, T.A. (2012). The relative impact of complementary leader behaviors: Which matter most? *The Leadership Quarterly*, 23(3), 567–581. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.12.008>
- Pineda-Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119–133. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.253>
- Preacher, K. J. (2002) Calculation for the test of the difference between two independent correlation coefficients [Computer software]. Disponible en: <http://quantpsy.org/corrttest/corrttest.htm>
- Pujol-Cols, L. J., y Dabos, G. E. (2018). Satisfacción laboral: una revisión de la literatura acerca de sus principales determinantes. *Estudios Gerenciales*, 34(146), 3–18. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.146.2809>

- Quick, J. C., y Quick, J. D. (2004). Healthy, happy, productive work: A leadership challenge. *Organizational Dynamics*, 33(4 Spec. Iss.), 329–337. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.001>
- Quinlan, D., Swain, N., y Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>
- Ragins, B. R., y Dutton, J. E. (2007). Positive Relationships at Work: An Introduction and Invitation. En J. E. Dutton y B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a Theoretical and Research Foundation* (pp. 29–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ram, P., y Prabhakar, G. V. (2010). Leadership styles and perceived organizational politics as predictors of work related outcome. *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 40–55.
- Riggio, R. E., y Reichard, R. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169–185. <https://doi.org/10.1108/02683940810850808>
- Riggio, R. E., Riggio, H. R., Salinas, C., y Cole, E. J. (2003). The role of social and emotional communication skills in leader emergence and effectiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(2), 83–103. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.7.2.83>
- Rivera de los Santos, F., Ramos-Valverde, P., Moreno-Rodríguez, C., y Hernán-García, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: Aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 129–139. Disponible en: [http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v85n2/02\\_colaboracion1.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v85n2/02_colaboracion1.pdf)

- Robbins, S. P., y Judge, T. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). Boston: Pearson.
- Roche, M., Luthans, F., y Haar, J. M. (2014). The Role of Mindfulness and Psychological Capital on the Well-Being of Leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 476–489. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037183>
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., Rivas-Hermosilla, S., Álvarez-Bejarano, A., y Sanz-Vergel, A.I. (2010). Positive psychology at work: Mutual gains for individuals and organizations. *Revista del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 235–253. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2010v26n3a7>
- Rosales, R. M. (2016). Energizing social interactions at work: An exploration of relationships that generate employee and organizational thriving. *Open Journal of Social Science*, 4, 29–33. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.49004>
- Rothausen, T. J., Henderson, K. E., Arnold, J. K., y Malshe, A. (2017). Should I stay or should I go? Identity and well-being in sensemaking about retention and turnover. *Journal of Management*, 43(7), 2357–2385. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206315569312>
- Rusk, R. D., y Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 207–221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Rutter, D., y Quine, L. (2002). Social cognition models and changing health behaviours. En D. Rutter y L. Quine (Eds.), *Changing health behaviour: Intervention and research with social cognition models* (pp. 1–27). Buckingham: Open University Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Salanova, M., Llorens, S., Acosta, H., y Torrente, P. (2013). Positive Interventions in Positive Organizations. *Terapia Psicológica*, 31(1), 101–113.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100010>
- Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177–184.  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2773.pdf>
- Salanova, M., y López-Zafra, E. (2011). Introducción: Psicología Social y Psicología Positiva. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 339–343.  
<https://doi.org/10.1174/021347411797361248>
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: Aportaciones desde el equipo de investigación Wont. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 22–30. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2318.pdf>
- Salanova, M., Rodríguez, A. M<sup>a</sup>., del Líbano, M., y Ventura, M. (2010). Organizaciones sanitarias saludables y resilientes: marco teórico y conceptual. En S. Llorens y M. Salanova (Directoras), *Organizaciones Sanitarias, Saludables y Resilientes: Un estudio de caso en Hospitales de Castellón y Provincia* (pp. 17–30). Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- Salas, E., y Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Salas, E., Kozlowski, S. W. J., y Chen, G. (2017). A century of progress in industrial and organizational psychology: Discoveries and the next century. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 589–598. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000206>

- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., y Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Salinas-Robles, M. E., y Viveros-Riquelme, M. J. (2010). *Resultados de una intervención, basada en psicología positiva, sobre satisfacción vital, satisfacción laboral y sintomatología depresiva en empleados de una organización privada*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología (no publicada). Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Tarapacá, Arica-Chile.
- Sanderson, C. A., y Jemmott, J. B. III. (1996). Moderation and mediation of HIV-prevention interventions: Relationship status, intentions, and condom use among college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2076–2099. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01788.x>
- Schimmack, U., Schupp, J., y Wagner, G. G. (2008). The Influence of Environment and Personality on the Affective and Cognitive Component of Subjective Well-being. *Social Indicators Research*, 89(1), 41–60. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9230-3>
- Schneider, B., y Barbera, K. M. (2014). Introduction: The Oxford handbook of organizational climate and culture. En B. Schneider y K. M. Barbera (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of organizational climate and culture* (pp. 3–20). New York, NY: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199860715.013.0001>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G. y Macey, W. H. (2011). Perspectives on Organizational Climate and Culture. En S.E. Zedeck (Ed.). *Handbook of Psychology* (pp. 373–414). Washington, DC: APA.

- Schneider, B., González-Romá, V., Ostroff, C., y West, M. A. (2017). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 468–482. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000090>
- Segrin, C., y Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 637–646. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Seligman, M. E. P. (1998a). *Learned Optimism*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (1998b). American Psychological Association President's Address. *American Psychologist*, 54(8), 559–562.
- Seligman, M. E. P. (2003). La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1–36. <https://doi.org/10.1080/14792772143000003>
- Sheeran, P., Milne, S., Webb, T. L., y Gollwitzer, P. M. (2005). Implementation intentions and health behaviours. En M. Conner y P. Norman (Eds.), *Predicting health*

- behaviour: Research and practice with social cognition models* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 276–323). Maidenhead: Open University Press.
- Sheeran, P., y Webb, T. L. (2016). The intention–behavior gap. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 503–518. <https://doi.org/10.1111/spc3.12265>
- Sheldon, K. M., y Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 55–83. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-0868-8>
- Sin, N. L., y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Smith, A. J., Jordan, J. A., Flood, M. F., y Hansen, D. J. (2010). Social skills interventions. En D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley y P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (99–115). New York: Springer.
- Disponibile en: [https://www.researchgate.net/profile/Lauren\\_Holleb/publication/263966624\\_Child\\_analog\\_measures/links/5404ec000cf23d9765a6ce29.pdf#page=115](https://www.researchgate.net/profile/Lauren_Holleb/publication/263966624_Child_analog_measures/links/5404ec000cf23d9765a6ce29.pdf#page=115)
- Smith, P. C., Kendall, L. M., y Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Oxford, England: Rand McNally.
- Sniehotta, F. (2009). An experimental test of the theory of planned behavior. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 257–270. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01013.x>

- Sniehotta, F. F., Presseau, J., y Araújo-Soares, V. (2014). Time to retire the Theory of Planned Behaviour. *Health Psychology Review*, 8(1), 1–7.  
<https://doi.org/10.1080/17437199.2013.869710>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00929796>
- Spreitzer, G. M. (2006). Leading to grow and growing to lead: Leadership development lessons from positive organizational studies. *Organizational Dynamics*, 35(4), 305–315. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2006.08.005>
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74. [http://dx.doi.org/10.1016/S0090-2616\(98\)90006-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7)
- Steel, P., Schmidt, J., y Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138–161.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>
- Steinmetz, H., Knapstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P., y Kabst, R. (2016). How effective are behavior change interventions based on the theory of planned behavior? A three-level meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224(3), 216–233.  
<http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000255>



- Stone, B. M., y Parks, A. C. (2018). Cultivating subjective well-being through positive psychological interventions. En E. Diener, S. Oishi y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 730–740). Salt Lake City, UT: DEF
- Stubbe, J. H., Posthuma, D., Boomsma, D. I., y De Geus, E. J. C. (2005). Heritability of life satisfaction in adults: A twin-family study. *Psychological Medicine*, 35(11), 1–8. <https://doi.org/10.1017/S0033291705005374>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., y Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>
- Thompson, E. R. y Phua, F. T. T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group y Organization Management*, 37(3), 275–307. <https://doi.org/10.1177/1059601111434201>
- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. En E. Diener, S. Oishi, y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 30–44). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Uchino, B. N. (2006). Social Support and Health: A Review of Physiological Processes Potentially Underlying Links to Disease Outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377–387. <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9056-5>
- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., y Kiecolt-Glazer, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488–531. Disponible en: <http://pni.osumc.edu/KG%20Publications%20%28pdf%29/100.pdf>

- van Woerkom, M., y Meyers, M.C. (2015). My strengths count! Effects of a strengths-based psychological climate on positive affect and job performance. *Human Resource Management*, 54(1), 81–103. <https://doi.org/10.1002/hrm.21623>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Quiroz-Cornejo, A., y Meza-Castro, Q. (2015). Capacitación en trabajadores: impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 40(11), 736–743. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33942541002>
- Veloso-Besio, C., Gil-Rodríguez, F., González-Acuña, D., Cuadra-Peralta, A., y Valenzuela-Carrera, V. (2018). Evaluación de modalidades de intervención para mejorar satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 43(5), 336–342. Disponible en: [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/336-VELOSO-43\\_5.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/336-VELOSO-43_5.pdf)
- Vera-Poseck, B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3–8. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1279.pdf>
- Warr, P., Cook, J., y Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129–148. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Warr, P., y Nielsen, K. (2018). Wellbeing and work performance. En E. Diener, S. Oishi, y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*, (pp. 647–667). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology-positive psychology divide: contrasts in philosophical foundations. *The American Psychologist*, 68(3), 124–133. <https://doi.org/10.1037/a0032168>

- Webb, T. L., y Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 132(2), 249–268. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.249>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., y Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relation Center.
- Wellenzohn, S., Proyer, R. T., y Ruch, W. (2016). How do positive interventions work? A short-term placebo-controlled humor-based study on the role of the time focus. *Personality and Individual Differences*, 96, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.056>
- Whetten, D. A., y Cameron, K. S. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas* (6ª ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Wieber, F., Thürmer, J. L., y Gollwitzer, P. M. (2015). Promoting the translation of intentions into actions by implementation intentions: Behavioral effects and psychological correlates. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00395>
- Wood, R., y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361–384. <http://dx.doi.org/10.2307/258173>
- Wood, A., Froh, J., y Geraghty, A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wright, T. A., Cropanzano, R., y Bonett, D. G. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance.

*Journal of Occupational Health Psychology*, 12(2), 93–104.

<http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.93>

Wright, T. A., y Quick, J. (2009). The emerging positive agenda in organizations: greater than a trickle, but not yet a deluge. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 147–159. <http://dx.doi.org/10.1002/job.582>

Youssef, C. M., y Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206307305562>

Youssef-Morgan, C. M., y Luthans, F. (2013). Positive leadership: Meaning and application across cultures. *Organizational Dynamics*, 42(3), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.06.005>

## **CAPÍTULO 10: ANEXOS, ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS**

### **10.1. Anexos**

*Anexo A. Instrucciones a la muestra para responder los instrumentos.*

A continuación se le presentarán diferentes cuestionarios. Por favor conteste sinceramente cada una de las afirmaciones. No deje afirmaciones sin contestar. **No existen respuestas correctas o erróneas. Marque solo una opción.** Toda la información que Ud. proporcione será de carácter absolutamente confidencial. Gracias por su cooperación.

*Anexo B. Cuestionario de Clima Organizacional (Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2007).*

A continuación usted encontrará diferentes afirmaciones acerca del lugar donde trabaja. Deberá marcar con una cruz la que refleje exactamente su opinión (sólo debe marcar una respuesta).

Cada frase tiene cuatro alternativas de respuestas:

**1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=En acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo**

(A continuación de cada ítem se indica la subdimensión que se mide. La versión entregada a los participantes no incluyó esta información).

1. En esta unidad los funcionarios pueden hablar abiertamente con su jefe cuando tienen problemas. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
2. En esta unidad las personas pueden contar con su jefe para que las respalden. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
3. En esta organización existe buena comunicación entre el jefe de unidad y el personal. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
4. La jefatura de esta unidad trata bien a sus funcionarios. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
5. La jefatura de esta unidad se preocupa de la parte personal, de lo que sienten las personas y de sus problemas. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
6. La jefatura reconoce cuando el trabajo se hace bien. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
7. La jefatura se preocupa por conocer las aspiraciones que uno tiene dentro de la organización. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
8. Si tengo dudas de cómo hacer un trabajo puedo consultarlo con la jefatura. ( <i>Clima de Liderazgo</i> )	1	2	3	4
9. Pienso que las personas de esta unidad se interesan por lo que hacen. ( <i>Clima de Motivación</i> )	1	2	3	4
10. Pienso que los funcionarios de esta unidad están muy comprometidos con su trabajo. ( <i>Clima de Motivación</i> )	1	2	3	4
11. Las personas que trabajan en esta unidad se esfuerzan bastante por surgir. ( <i>Clima de Motivación</i> )	1	2	3	4
12. Se trabaja motivado en esta unidad. ( <i>Clima de Motivación</i> )	1	2	3	4
13. El personal que trabaja en esta división busca la excelencia en su trabajo. ( <i>Clima de Motivación</i> )	1	2	3	4

14. La mayoría de los empleados tienen la "camiseta puesta" con la organización. <i>(Clima de Motivación)</i>	1	2	3	4
15. En esta organización están dispuestos a trabajar tiempo extra para asegurarse que el trabajo se haga bien. <i>(Clima de Motivación)</i>	1	2	3	4
16. En esta organización predomina una atmósfera amistosa. <i>(Clima de Satisfacción)</i>	1	2	3	4
17. Me siento conforme con la forma en que se trabaja en esta unidad. <i>(Clima de Satisfacción)</i>	1	2	3	4
18. Me agrada estar trabajando en esta organización y participar en lo que ésta realiza. <i>(Clima de Satisfacción)</i>	1	2	3	4
19. Me siento satisfecho y quiero continuar trabajando en esta organización. <i>(Clima de Satisfacción)</i>	1	2	3	4
20. La mayoría de los empleados están satisfechos con su trabajo. <i>(Clima de Satisfacción)</i>	1	2	3	4
21. La jefatura está conforme con el resultado que obtiene de sus empleados. <i>(Clima de Ambiente)</i>	1	2	3	4
22. La jefatura está contenta con el trabajo que realiza en esta organización. <i>(Clima de Ambiente)</i>	1	2	3	4
23. En las jornadas de trabajo se percibe buen ánimo para trabajar. <i>(Clima de Ambiente)</i>	1	2	3	4
24. Con esfuerzo podremos superar las diferencias. <i>(Clima de Ambiente)</i>	1	2	3	4
25. Se percibe que al final de la jornada los empleados se sienten gratificados. <i>(Clima de Ambiente)</i>	1	2	3	4
26. Existe un ánimo de desgano en la jefatura. <i>(Clima de Ambiente)</i>	1	2	3	4
27. Los conflictos que hay en la organización son los esperables. <i>(Clima de Conflicto)</i>	1	2	3	4
28. Los conflictos organizacionales son enfrentados a su debido tiempo. <i>(Clima de Conflicto)</i>	1	2	3	4
29. Los problemas son enfrentados con la intensidad adecuada. <i>(Clima de Conflicto)</i>	1	2	3	4
30. Las soluciones adoptadas por la jefatura son satisfactorias. <i>(Clima de Conflicto)</i>	1	2	3	4
31. En esta organización se respira un aire de conflicto. <i>(Clima de Conflicto)</i>	1	2	3	4
32. En la unidad trabajamos en forma desorganizada y sin planificación. <i>(Clima de Estructura)</i>	1	2	3	4
33. En algunos trabajos realizados en esta organización no he sabido exactamente quién es el que manda. <i>(Clima de Estructura)</i>	1	2	3	4
34. Me han explicado el funcionamiento de la división, quién tiene la autoridad y cuáles son las responsabilidades y funciones de cada uno. <i>(Clima de Estructura)</i>	1	2	3	4
35. A veces no se sabe quién tiene que decidir las cosas. <i>(Clima de Estructura)</i>	1	2	3	4
36. Las buenas ideas no se toman en cuenta, porque hay muchas reglas y trámites. <i>(Clima de Estructura)</i>	1	2	3	4
37. En la organización los trabajos están claramente definidos. <i>(Clima de Estructura)</i>	1	2	3	4

38. En esta organización no se reconoce el trabajo bien hecho. ( <i>Clima de Reconocimiento</i> )	1	2	3	4
39. En la organización existe demasiada crítica. ( <i>Clima de Reconocimiento</i> )	1	2	3	4
40. La jefatura no es comprensiva cuando uno (a) comete un error. ( <i>Clima de Reconocimiento</i> )	1	2	3	4
41. Mientras mejor se hace el trabajo tanto mejor es el reconocimiento que se recibe. ( <i>Clima de Reconocimiento</i> )	1	2	3	4
42. El reconocimiento que se da por las cosas que se hacen bien vale más que las críticas y sanciones que se reciben por las cosas que se hace mal. ( <i>Clima de Reconocimiento</i> )	1	2	3	4
43. Al hacer un trabajo difícil puedo contar con la ayuda de mis compañeros. ( <i>Clima de Compañerismo</i> )	1	2	3	4
44. En esta unidad existe un ambiente de amistad entre los funcionarios. ( <i>Clima de Compañerismo</i> )	1	2	3	4
45. Para sacar el trabajo adelante, las personas de esta unidad se ayudan entre sí. ( <i>Clima de Compañerismo</i> )	1	2	3	4
46. Entre los funcionarios existe un ambiente de cooperación en el trabajo. ( <i>Clima de Compañerismo</i> )	1	2	3	4
47. Es fácil llegar a ser amigo de mis compañeros en el trabajo. ( <i>Clima de Compañerismo</i> )	1	2	3	4



*Anexo C. Escala de Satisfacción Laboral General (Warr, Cook y Wall, 1979).*

A continuación Usted deberá responder diferentes afirmaciones sobre aspectos relacionados con su nivel de satisfacción en el trabajo. Por favor, marque solo una alternativa.

**1=Muy insatisfecho= 2; Moderadamente insatisfecho= 3; Ni satisfecho ni insatisfecho; 4= Moderadamente satisfecho; 5= Muy satisfecho**

1. Condiciones físicas del trabajo.	1	2	3	4	5
2. Libertad para elegir tu propio método de trabajo.	1	2	3	4	5
3. Tus compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5
4. Reconocimiento que obtienes por el trabajo bien hecho.	1	2	3	4	5
5. Tu superior inmediato.	1	2	3	4	5
6. Responsabilidad que se te ha asignado.	1	2	3	4	5
7. Tu salario.	1	2	3	4	5
8. La posibilidad de utilizar tus capacidades.	1	2	3	4	5
9. Relaciones entre dirección y trabajadores de la organización.	1	2	3	4	5
10. Tus posibilidades de ascender	1	2	3	4	5
11. El modo en que su organización es administrada.	1	2	3	4	5
12. La atención que se presta a las sugerencias que haces.	1	2	3	4	5
13. Tu horario de trabajo.	1	2	3	4	5
14. La variedad de tareas que realizas en tu trabajo.	1	2	3	4	5
15. Tu estabilidad en el empleo.	1	2	3	4	5
16. Nivel de satisfacción general con tu trabajo.	1	2	3	4	5

*Anexo D. Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).*

A continuación aparecen cinco afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Indique marcando con una X en cada afirmación la respuesta que más lo represente. Por favor, marque solo una alternativa.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las condiciones de mi vida son excelentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7

*Anexo E. Tabla adicional tamaños del efecto Organización A y B (Estudio 3).*

Tabla E.1.

*Tamaños del Efecto para cada Organización Pertenecientes al Estudio 3*

<i>Variables Dependientes</i>	Organización A		Organización B	
<i>Variables Dependientes</i>	$\eta^2$	<i>d</i>	$\eta^2$	<i>d</i>
Clima Organizacional	.162	0.88	.179	0.93
Satisfacción Laboral	.059	0.50	.146	0.83
Satisfacción Vital	.091	0.63	.096	0.65
<i>Dimensiones Clima Organizacional</i>				
Liderazgo	.051	0.46	.068	0.54
Motivación e Involucramiento	.163	0.88	.118	0.73
Satisfacción	.131	0.78	.149	0.84
Ambiente	.135	0.79	.104	0.68
Conflicto	.073	0.56	.075	0.57
Estructura	.055	0.48	.021	0.29
Reconocimiento	.080	0.59	.054	0.48
Compañerismo	.093	0.64	.088	0.62

Nota:  $\eta^2$ = eta cuadrada; *d*= diferencia de medias estandarizada.

*Anexo F. Manuales utilizados.*

Anexo F.1. Manual supervisores.



**MANUAL DE  
PSICOLOGÍA POSITIVA  
Y HABILIDADES SOCIALES  
[SUPERVISORES]**

**Constanza Veloso-Besio – Alejandro Cuadra-Peralta**



## TABLA DE CONTENIDOS TEMÁTICOS POR SESIÓN

<b>Sesión I</b>	<i>Presentación</i>
<b>Sesión II</b>	<i>Liderazgo</i>
<b>Sesión III</b>	<i>Relaciones interpersonales positivas y estilos de comunicación</i>
<b>Sesión IV</b>	<i>Hacer y recibir cumplidos</i>
<b>Sesión V</b>	<i>Felicidad y satisfacción vital</i>
<b>Sesión VI</b>	<i>Saboreo</i>
<b>Sesión VII</b>	<i>Agradecimiento</i>
<b>Sesión VIII</b>	<i>Fortalezas personales y confianza</i>
<b>Sesión IX</b>	<i>Optimismo y esperanza</i>
<b>Sesión X</b>	<i>Expresión de críticas y petición de cambio de conducta.</i>
<b>Sesión XI</b>	<i>Perdón</i>

# SESIÓN I: PRESENTACIÓN

## OBJETIVOS:

- ✓ Presentar al facilitador ya los participantes del taller.
- ✓ Exponer os objetivos del programa de capacitación y metodología de trabajo.
- ✓ Exponer concepto: psicología positiva y habilidades sociales.
- ✓ Conocer los beneficios de la psicología positiva y habilidades sociales para las organizaciones y sus miembros.
- ✓ Establecer compromisos de puntualidad, consecución de tareas asignadas, reserva y respeto por los temas tratados y compartidos en los sucesivos talleres.

Al finalizar la capacitación, los participantes estarán en condiciones de:

- ✓ Conocer los conceptos de psicología positiva y habilidades sociales, y cómo éstos pueden contribuir a mejorar el clima organizacional, la satisfacción laboral y la satisfacción vital.
- ✓ Podrán reconocer a través de actividades prácticas las habilidades aprendidas o reforzadas.
- ✓ Serán capaces de hacer uso de lo aprendido al reconocer las ventajas de los conceptos, principios y estrategias de un entrenamiento basado en psicología positiva y habilidades sociales.

## METODOLOGÍA

Se trabajará en base a actividades expositivas, actividades prácticas (individuales y grupales) durante la sesión y tareas para el hogar/trabajo.

Los grupos de trabajo no deberán sobrepasar las 12 personas. La duración de cada taller debe ser aproximadamente 90 minutos.

La organización para los talleres será:

- |  |              |
|--|--------------|
| ✓ Exposición de los objetivos del taller.                      | (5 minutos)  |
| ✓ Introducción a la temática.                                  | (10 minutos) |
| ✓ Exposición teórica.  | (15 minutos) |
| ✓ Actividad asociada a la temática de la sesión.               | (20 minutos) |
| ✓ Comentario de lo expuesto.                                   | (15 minutos) |
| ✓ Evaluación de la experiencia.                                | (10 minutos) |
| ✓ Realización de síntesis final (integración teoría-práctica). | (15 minutos) |

La estructuración de los tiempos puede estar sujeta a condiciones que permitan un mayor beneficio o mejor provecho del entrenamiento (p.ej., tamaño de los grupos).

## SESIÓN II: LIDERAZGO



### OBJETIVOS

- ✓ Conocer qué es el liderazgo.
- ✓ Entender su importancia en las organizaciones y sus miembros.
- ✓ Conocer su composición.
- ✓ Analizar la forma de ejercer el propio liderazgo a la luz de las técnicas presentadas.

### PARTE TEÓRICA I

*“El líder nace y también se hace”*

### INTRODUCCIÓN: LIDERAZGO Y SUS EFECTOS.

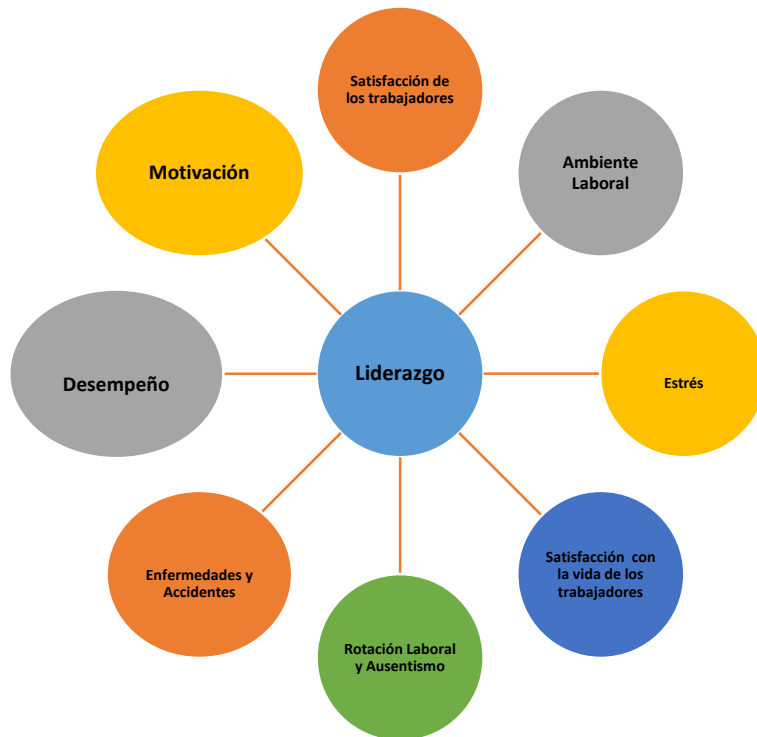
El liderazgo se entiende como la “**capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas**”, y es un **proceso eminentemente social**.

Dependiendo de la naturaleza de esta influencia, se distingue entre liderazgo formal e informal. En relación al primero, el influjo lo conferiría el hecho de estar asignado en una posición de jerárquica dentro del organigrama de la organización. Ahora bien, el tener un rango o jerarquía no garantiza que la persona sepa ejercer liderazgo. Respecto del segundo (liderazgo informal), éste refiere a “la capacidad de influir que no es producto de la estructura formal de la organización” y que puede ser tan relevante como la influencia formal.

En relación con lo anterior, hoy en día cada vez se aboga más por la utilización del liderazgo en todos los niveles, en lugar de ejercer únicamente una función de dirección, más orientada a las relaciones jerárquicas y a la utilización del poder de la posición

**Importancia del liderazgo:** El liderazgo tiene un rol estratégico en el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones. Tiene un efecto directo sobre:





Como se puede ver el liderazgo tiene influencia sobre variables clásicas como motivación, satisfacción laboral, desempeño, clima organizacional, etc. Con respecto al clima, se ha señalado que **los supervisores son los ingenieros del clima**, pues su comportamiento afecta forma en que sus subordinados perciben el ambiente laboral.

El liderazgo, a su vez, ayuda a sus miembros a afrontar los retos organizacionales actuales e influye positivamente dentro de la organización en tiempos de crisis.

Es considerado un factor fundamental para la eficacia de los equipos de trabajo y para el éxito organizacional, y recientemente para el desarrollo de organizaciones saludables (aquellas que se preocupan tanto por el desempeño así como del bienestar de sus trabajadores).

En relación con lo señalado anteriormente, el **liderazgo del supervisor** está recibiendo cada vez más atención por **su efecto en la salud y bienestar de los trabajadores**. Ahora bien, para tener un efecto positivo en el bienestar de los trabajadores directos también es importantes que aquellos quienes ejercen funciones de liderazgo también experimenten bienestar, ya que *el bienestar del líder resulta crítico para el bienestar de sus empleados*. [El desarrollo de bienestar se tratará en las sesiones posteriores relacionadas, por ejemplo, con satisfacción vital, fortalezas personales].

## PARTE PRÁCTICA

---

### ACTIVIDAD I

#### “YO COMO LÍDER”

1) Recuerde a un mal jefe y un buen jefe que tenga o haya tenido y señale las características que mejor los describan.



2) En relación a lo anterior responda: ¿Cómo afectan esas características en los siguientes aspectos a sus trabajadores?

- Motivación y satisfacción laboral,
- Clima laboral,
- Trabajo en equipo,
- Relaciones entre compañeros,
- Desempeño (y productividad),
- Niveles de stress y salud mental.

**¿CUÁL SERÁ LA FORMA MÁS EFECTIVA DE RELACIONARME CON MIS TRABAJADORES?**

### PARTE TEÓRICA II

---

Si bien existen muchas teorías sobre liderazgo, las teorías transformacional y transaccional son consideradas una de las tipologías más aceptadas para clasificar el liderazgo.

Estos dos tipos de liderazgo no son excluyentes, sino que el liderazgo transformacional se suma al efecto del liderazgo transaccional, siendo **los mejores líderes** aquellos que **complementan los estilos de liderazgo transformacional y transaccional**. En esta línea, se considera que el liderazgo transaccional es una precondition necesaria para que el liderazgo transformacional sea efectivo, pues la inexistencia de comportamientos transaccionales (dirección y foco a los subordinados), y el uso únicamente de comportamientos transformacionales, provocaría confusión y ambigüedad, máxime en aquellas organizaciones en las cuales la orientación y supervisión es un elemento esencial para que se desarrollen las tareas adecuadamente (p.ej., organizaciones del área de la salud y de servicios).

## Liderazgo Transaccional

- El liderazgo transaccional es un proceso de intercambio de una cosa por otra entre líderes y seguidores, y es necesario para lograr un rendimiento de rutina. Los líderes transaccionales ayudan seguidores identificar lo que debe hacerse para lograr los objetivos deseados.
- Este tipo de liderazgo se centra en el rol del supervisor y el desempeño del grupo.
- El liderazgo transaccional se compone de tres dimensiones: recompensa contingente, gestión por excepción activa, gestión por excepción pasiva.

## Liderazgo Transformacional

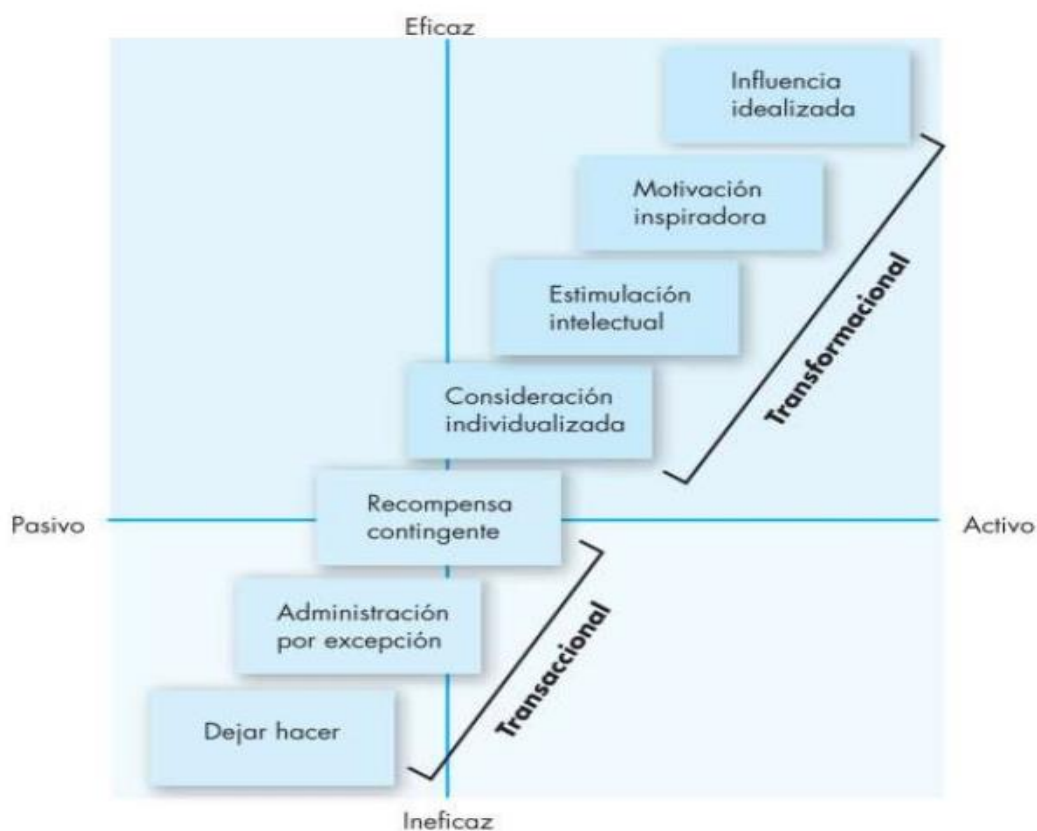
- Los líderes transformacionales se centran en el desempeño de los miembros del grupo, pero también desean que cada persona desarrolle su potencial.
- El liderazgo transformacional se considera como un recurso laboral de tipo social que puede tener un impacto en el bienestar de los trabajadores y en los resultados organizacionales.
- Se compone de: carisma, motivación inspiracional, consideración individualizada, estimulación intelectual.

## PARTE PRÁCTICA

### ACTIVIDAD II

Vea la descripción que se le entregará, junto con la figura que sigue a continuación, y responda:

(La descripción también se encuentra al final de esta sesión).



**¿CUÁL DE ESTOS COMPORTAMIENTOS MANTENGO PARA DIRIGIR A MIS TRABAJADORES?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**¿QUÉ TIPO DE LIDERAZGO POTENCIARÁ LA LABOR DE MIS TRABAJADORES?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**¿QUÉ FACTORES [p.ej., FODA] DEBO CONSIDERAR PARA APLICAR LO ANTERIOR?**

---

---

---

---

---

---

---

---

## **DISCUSIÓN**

---

El facilitador planteará breves conclusiones se invitará a los participantes a compartir diversas experiencias.

Material de trabajo.

<b><u>Transaccional</u></b>	<b><u>Transformacional</u></b>
<p><b><i>Recompensa contingente:</i></b> <i>transacciones constructivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifican rol y requerimientos de la tarea</li> <li>• Acuerdan proporcionar recursos para el logro de las tareas/objetivos</li> <li>• Aclaran expectativas</li> <li>• Realiza seguimiento para asegurarse que el acuerdo se cumple satisfactoriamente</li> <li>• Dan reconocimiento a los trabajadores cuando cumplen los objetivos acordados</li> </ul> <p><b><i>Administración por excepción:</i></b></p> <p><i>Activa.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorean comportamiento del seguidor</li> <li>• Toman acciones correctivas ante fallos y desviaciones en los empleados</li> <li>• Anima a no cometer errores</li> <li>• Enseña a los empleados cómo corregir errores</li> </ul> <p><i>Pasiva.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantienen las cosas tal como están</li> <li>• Intervienen solo después de un incumplimiento o cuando ya se han cometido los errores</li> </ul>	<p><b><i>Influencia idealizada (carisma):</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comportan éticamente</li> <li>• Celebran los logros de sus seguidores</li> <li>• Toman posición en momentos complicados</li> <li>• Resalta importancia y propósito del compromiso</li> <li>• Sus acciones tienen un sentido de misión</li> </ul> <p><b><i>Motivación inspiradora:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articula una visión atractiva (realista) del futuro para los empleados y la organización</li> <li>• Motiva proporcionando significado al trabajo</li> <li>• Hablan con entusiasmo y optimismo del futuro.</li> <li>• Desafían a sus seguidores a obtener estándares altos</li> <li>• Moldea expectativas</li> <li>• Reduce los asuntos complejos a los aspectos clave usando un lenguaje sencillo</li> </ul> <p><b><i>Estimulación intelectual:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita ideas a sus seguidores</li> <li>• Animar a los seguidores a encontrar soluciones a problemas difíciles</li> </ul>
<p><b><u>Laissez-faire</u></b></p> <p>Es la forma de liderazgo más pasiva e ineficaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evita tomar decisiones</li> <li>• Abdican a sus responsabilidades</li> <li>• No usan su autoridad</li> <li>• Evitan implicarse en asuntos importantes</li> </ul>	<p><b><i>Consideración individualizada:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asigna tareas basado en habilidades, aspiraciones y necesidades individuales</li> <li>• Escucha, aconseja y enseña</li> </ul>

## SESIÓN VII: AGRADECIMIENTO



### OBJETIVOS

- ✓ Conocer la importancia de la gratitud en el ámbito laboral.
- ✓ Manifestar su gratitud a una persona significativa

### PARTE TEÓRICA

La mayoría de las personas hacen favores por el simple placer de hacer algo por el otro, sin embargo cuando nos hacen un favor tendemos a no verlo como un acto espontáneo y satisfactorio, en consecuencia, nos sentimos en deuda con el otro, por lo que se vuelve casi una obligación retribuir el favor, en vez de sentirnos solamente agradecidos. La gratitud es un sentimiento en el que reconocemos un favor o beneficio que nos han hecho o hemos recibido.

*La gratitud es uno de los elementos de la felicidad, pero no estamos acostumbrados a utilizarlos. Los expertos aseguran que el cerebro está programado para tener velcro para lo malo y teflón para lo bueno (SESGO PESIMISTA), es por ello que en pocas ocasiones sabemos agradecer”*

***Reflexionemos en grupo...***



**¿Cuántas veces agradece a su personal por los objetivos alcanzados, o cuando se quedan trabajando horas extras, o incluso en fines de semana?**

**La gratitud es uno de los componentes básicos de la felicidad en las organizaciones, el único problema es que parece ser uno de los más complicados de lograr.**

**Para lograr la adopción de prácticas de agradecimiento en la organización (su unidad), los líderes deben contribuir con el ejemplo.**

**Veamos el siguiente caso...**

*“La gratitud es importante en organizaciones donde tradicionalmente no se acostumbra a agradecer. Por ejemplo, en los Estados Unidos el 96 % de los empleados reportan no recibir muestras cotidianas de agradecimiento de sus superiores. Al indagar sobre las posibles causas, todos los encuestados coincidieron en señalar que “quizás no las recibían porque simplemente estaban cumpliendo con lo que se esperaba de ellos. Sin embargo, al preguntárseles sobre su valoración respecto de las demostraciones de gratitud, el 100 % admitieron que se sentirían más contentos y motivados si sus superiores demostraran gratitud hacia ellos regularmente”.*

¿La situación descrita guarda alguna similitud con lo que ocurre en su organización?

¿Cómo cree que sus subordinados perciben las muestras de agradecimiento o reconocimiento? Para responder a esta pregunta haga el ejercicio de ponerse en el lugar de ellos.

En base a lo señalado, cabe preguntarse entonces **¿Cómo incentivará la cultura del agradecimiento en su división/organización?** Recuerde que Ud. es el ejemplo.

### POR QUÉ ES IMPORTANTE AGRADECER

- ✓ Aumenta el bienestar personal y fortalece nuestra relación con otras personas (sentirnos valorados).
- ✓ Personas agradecidas son más propensas a tener niveles más altos de felicidad y menores niveles de estrés y depresión.
- ✓ También se ha probado su efecto en personas con insomnio.
- ✓ La gratitud igualmente ha demostrado servir para aumentar las tendencias de una persona hacia conductas altruistas.

Siempre es importante tener presente que nuestras acciones tienen un efecto en el ambiente laboral, y la **gratitud es una de las estrategias concretas para promover un buen ambiente laboral.**



Cuando agradecemos a una persona que ha hecho algo por nosotros (o simplemente apreciamos algo), cambiamos nuestra orientación hacia el lado positivo de nuestras vidas.

Cuando recordamos algo agradable, como la ayuda recibida, se estimula la producción de serotonina en nuestro cerebro.

## PARTE PRÁCTICA

---

### ACTIVIDAD

Considere dos actos de gratitud que Ud. recibió (uno de un trabajador, y otro de algún amigo o familiar), que le ayudaron a resolver algo importante, y que no lo agradeció (o no le agradeció formalmente).

¿Qué habría pasado si Ud. no hubiese recibido esa ayuda?

---

---

---

---

¿Qué sintió?

---

---

---

---

¿Qué pensó?

---

---

---

---

## DISCUSIÓN

---

El monitor planteará conclusiones y aclara dudas.

[Los participantes deben completar la planificación de la Tabla 1 durante la sesión. La Tabla 1 se encuentra al final de este módulo. En la sección TAREA PARA EL HOGAR se encuentran las instrucciones para elaborar la planificación].





## TAREA PARA EL HOGAR

De la actividad anterior escoja una persona (o si lo desea las dos). Planifique (utilizando la Tabla 1) escribir una carta a esa persona agradeciéndole por su contribución y los beneficios derivados de ello.

Expese cómo se sintió gracias a lo que recibió de esa persona. Se recomienda que una vez que haya escrito la carta la entregue a la persona a la cual va dirigida. Idealmente se sugiere leer la carta cara a cara.

Registre la experiencia en su bitácora (Tabla 2).

A tener en cuenta: 1) Reconozca el esfuerzo y sacrificio personal (si lo hubo) que realizó la persona. 2) Expresa a la persona lo que se hecho ha significado para Ud.

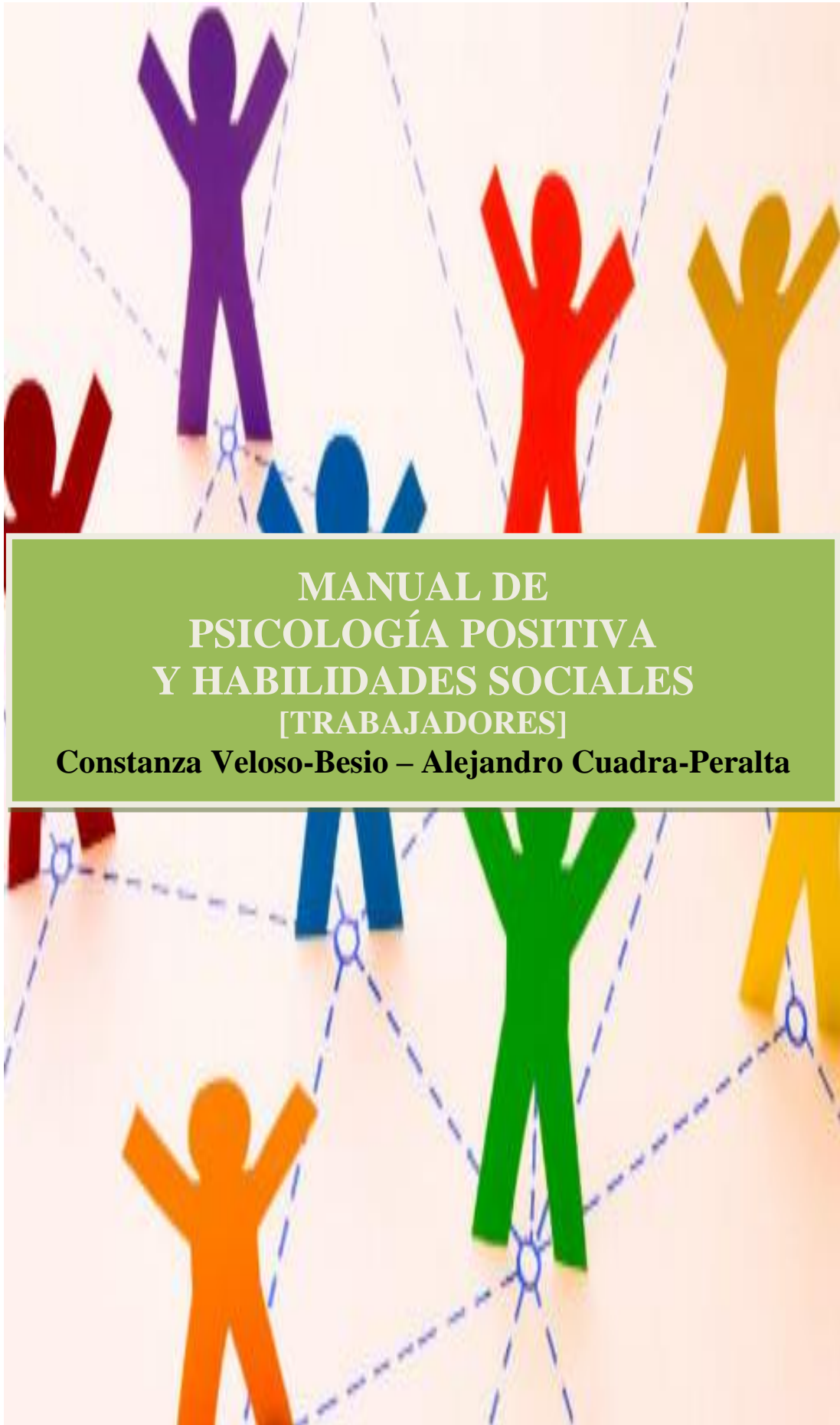
Tabla 1. Planificación.

<i>A quién agradecerá</i>	<b>Cuándo entregará la carta</b>	<b>Dónde la entregará</b>	<b>Cómo (la leerá en persona, solo la entregará)</b>

Tabla 2. Bitácora (una vez hecha enviarla al monitor).

<b>Fecha</b>	<b>Situación</b>	<b>Dónde y cómo lo hizo</b>	<b>¿Qué reacción tuvo la persona?</b>	<b>¿Cómo se sintió?</b>	<b>¿Qué pensó?</b>

Anexo F.2. Manual subordinados.



## TABLA DE CONTENIDOS TEMÁTICOS POR SESIÓN

<b>Sesión I</b>	<i>Presentación</i>
<b>Sesión II</b>	<i>Relaciones interpersonales positivas y estilos de comunicación</i>
<b>Sesión III</b>	<i>Hacer y recibir cumplidos</i>
<b>Sesión IV</b>	<i>Felicidad y satisfacción vital</i>
<b>Sesión V</b>	<i>Saboreo</i>
<b>Sesión VI</b>	<i>Agradecimiento</i>
<b>Sesión VII</b>	<i>Fortalezas personales y confianza</i>
<b>Sesión VIII</b>	<i>Optimismo y esperanza</i>
<b>Sesión IX</b>	<i>Expresión de críticas y petición de cambio de conducta.</i>
<b>Sesión X</b>	<i>Perdón</i>

## SESIÓN II: RELACIONES INTERPERSONALES POSITIVAS Y ESTILOS DE COMUNICACIÓN



### OBJETIVOS

- ✓ Conocer qué son las relaciones interpersonales.
- ✓ Diferenciar relaciones positivas y negativas.
- ✓ Diferenciar beneficios y costos de las relaciones positivas y negativas.
- ✓ Diferenciar los estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo
- ✓ Aprender elementos de la comunicación asertiva.

### PARTE TEÓRICA I

Todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida. A través de ellas intercambiamos formas de sentir y de ver la vida; también compartimos necesidades, intereses y afectos. Ahora bien, no siempre nos detenemos a reflexionar sobre la importancia de las relaciones interpersonales ni acerca de los problemas que se pueden presentar al respecto.

***LAS RELACIONES INTERPERSONALES SON UNA OPORTUNIDAD PARA ACERCARNOS A OTRAS EXPERIENCIAS Y VALORES, ASÍ COMO PARA AMPLIAR NUESTROS CONOCIMIENTOS***

Las relaciones interpersonales más importantes para el bienestar de las personas son las que se dan con la pareja, familia, amigos y las personas de nuestro trabajo.

Se pueden establecer *relaciones interpersonales positivas* y también *relaciones interpersonales negativas*.



Las **RELACIONES POSITIVAS** se caracterizan por producirnos una sensación de bienestar (emociones y pensamientos positivos), tanto con nosotros mismos como con los otros. Ejemplo de ellas son: recibir un halago, una conversación agradable, una expresión de afecto, el interés por el otro



Las **RELACIONES NEGATIVAS O TÓXICAS** nos producen una sensación de desagrado, enojo, baja autoestima. Ejemplo son: la crítica inoportuna, los rumores (chismes), las malas caras, el no reconocer lo que hace el otro, las peleas o interacciones agresivas.

En el ámbito laboral nos relacionamos a diario con diferentes tipos de personas, tales como: compañeros de unidad, compañeros de unidades diferentes, subordinados, jefes, con todos ellos las relaciones pueden ser positivas o negativas.

Las relaciones positivas en el trabajo **conllevar la facilitación de labores cotidianas, aumento de confianza, grupos eficaces, generación de redes de apoyo y confianza, mejor clima laboral, satisfacción laboral y bienestar personal (satisfacción vital)**. Es más, hoy en día se reconoce que una de las fuentes más importantes de bienestar son las relaciones con los demás.

En relación con los anterior, se ha comprobado que la relaciones cercanas tienen efectos a nivel cognitivo (procesamiento de la información) y afectivo (emociones). A nivel fisiológico, la evidencia reportada en dos revisiones puso de manifiesto que las relaciones caracterizadas por apoyo social se asociaron a mejor funcionamiento del sistema cardiovascular, inmunitario y endocrino. Estos mismos resultados se encontraron en el área del trabajo.

Las relaciones negativas por su parte, llevan a la obtención de resultados perjudiciales para todos, son una fuente de conflictos interpersonales, y se consideran un factor de riesgo psicosocial.

No obstante, el desarrollo de relaciones laborales positivas requiere del esfuerzo y del compromiso de cada uno. En lugar de evitar el contacto con los demás, para no tener problemas, es necesario aprender las habilidades que constituyen los componentes esenciales de este tipo de relaciones. *Algunas de estas habilidades son: comunicación asertiva, realizar cumplidos, realizar peticiones de cambio de conducta, realización de críticas a la hora de encontrarnos frente a un tema que no nos agrada, escucha activa.*

Contar con estas herramientas generará ambientes saludables en nuestro lugar de trabajo. En este sentido, son diversos los estudios empíricos que han evidenciado que un entorno laboral con recursos sociales enriquecidos contribuye directamente a un **mayor bienestar y salud en el trabajo, motivación y satisfacción**.

## PARTE PRÁCTICA:

---

### ACTIVIDAD I

Conocidas las diferencias existentes entre las relaciones interpersonales positivas y negativas:

1. Describa una *situación en la que haya experimentado una relación positiva* con uno o más de sus compañeros de trabajo. Luego de esto responda:

- a) ¿Cómo lo hizo sentir dicha situación?
- b) ¿Qué pensó al respecto?
- c) ¿Cómo reaccionó?
- d) ¿Cuál es su opinión sobre entablar relaciones positivas en el trabajo? Identifique ganancias y pérdidas de implementarlas en su entorno laboral.

2. Ahora, *evoque una situación en la que haya experimentado una relación negativa* con uno o más de sus compañeros de trabajo (sin identificar a nadie). Luego de esto responda:

- a) ¿Cómo lo hizo sentir dicha situación?
- b) ¿Cómo reaccionó?
- b) ¿Qué estrategias Ud. implementaría para tornar lo vivido un tanto más positivo?
- c) ¿Cuáles son las ganancias y pérdidas de establecer relaciones negativas en el trabajo?

Tenga en cuenta esta actividad para el tema que sigue a continuación, esto es, los estilos de comunicación.

# ESTILOS DE COMUNICACIÓN



## PARTE TEÓRICA II

Las personas nos expresamos de maneras muy diferentes, dependiendo de muchas circunstancias, pero seguramente la mayoría de estas formas de comunicarnos podrían clasificarse en uno de los tres siguientes tipos: comunicación agresiva, comunicación pasiva y comunicación asertiva.

### ESTILO DE COMUNICACIÓN NO ASERTIVO (PASIVO, SUMISO, INHIBIDO).

Actúa con la esperanza de que los demás adivinen sus deseos. Su apariencia es de inseguridad. Evita los conflictos a toda costa a través de una comunicación indirecta y siempre de acuerdo.

Se disculpa constantemente; da mensajes indirectos; habla con rodeos; no encuentra palabras adecuadas; no dice lo que quiere decir; no dice nada por miedo o vergüenza; o habla mucho para clarificar su comunicación.

*Características del estilo pasivo:*

Antepone las necesidades y deseos de los demás por encima de las propias necesidades y deseos. Dice siempre “sí” cuando quiere decir “no”.  
No defiende los propios derechos. Respeta a los demás pero no a sí mismo.  
Yo pierdo, tú ganas.

**Creencias a la base:**  
“Lo que tú quieres o piensas es lo más importante”  
“Si no acepto se ofenderá y me rechazará”

*Elementos conductuales de la comunicación pasiva:*

No verbal-Para verbal	Verbal
Sin contacto ocular (mira al suelo).	Supongo
Volumen de voz bajo (susurra)	Me pregunto si podríamos
Postura hundida y tensa	Quizás.
Tono de voz vacilante y quejoso	Te importaría mucho.
Manos nerviosas	Realmente no es importante
Risa nerviosa	No te molestes



*Algunos de sus efectos son:* desamparo, baja autoestima, pérdida de oportunidades, tensión, sensación de no tener el control, soledad, no se gusta ni gusta a otros, enfado.

## ESTILO DE COMUNICACIÓN AGRESIVO

Exagera para demostrar su superioridad. Refleja agresividad.

Exige; usa palabras altisonantes. Hace acusaciones; impone su opinión; se comunica a base de mandatos; usa mensaje "TÚ"; habla mucho para no ser contrariado y llamar la atención. Se sobrestima, habla solamente de sí mismo.

*Características del estilo agresivo:*

Defiende derechos sin respetar los de los demás.  
Tiene dificultad para ver el punto de vista de los demás.  
Interrumpe/No escucha  
Monopoliza la conversación  
Yo gano, tú pierdes.

**Creencias a la base:**  
"Solo yo importo, lo que tú piensas o sientas no interesa"  
"La gente debería ser como yo"  
"No cometo errores"  
"Yo tengo derechos, tú no"  
"Consigo lo que quiero"

*Elementos conductuales de la comunicación agresiva:*

<i>No verbal-Para verbal</i>	<i>Verbal</i>
Mirada fija	Harías mejor en
Volumen de voz alto	Haz
Habla fluida-rápida	Ten cuidado
No respeta distancias	Si no lo haces...
Gestos de amenaza	No sabes
Postura intimidatoria	Deberías
No hace pausas al hablar	Mal

*Algunos de sus efectos son:* deteriora las relaciones interpersonales. Crea tensión. La gente los evita. Los demás responden con resentimiento y enojo, y pueden responder de la misma manera, incrementado la agresión. En el trabajo: la gente prefiere no trabajar con ellos o para ellos.

También se encuentra el **estilo pasivo-agresivo**: no se atreve a defender sus derechos, pero no quiere ser abusado, es por esto que las personas que utilizan este estilo de comunicación **evitan el contacto, aunque por detrás critican**. Estas personas suelen llegar a un punto en que no soportan más y explotan mostrando agresividad. Yo pierdo, tú pierdes.

## ESTILO DE COMUNICACIÓN ASERTIVO

Actúa con naturalidad, escucha atentamente

Expresa lo que quiere; expresa sus sentimientos; habla objetivamente; usa mensajes "YO"; habla cuando tiene algo que decir; habla bien de sí mismo si es necesario o conveniente; su comunicación es directa.

El objetivo es ser capaz de expresar lo que se piensa o siente, sin pasar a llevar a los demás y respetando el contexto social (adecuación social).

*Características del estilo asertivo:*

Defiende sus derechos y expresa opiniones sin pasar a llevar a los demás.

Consigue objetivos sin dañar a los demás.

Se respeta a sí mismos y a quienes lo rodean.

Expone sus ideas en forma lógica (clara), honesta, decidida y sin contradicciones.

Establece límites

Realiza observaciones no juicios

Escucha

Clarifica expectativas

Yo gano, tú ganas.

**Creencias a la base:**  
"Me siento igual que los otros"  
"Todos somos importantes"

*Algunos de sus efectos son:* resuelve problemas, sentimientos de satisfacción, buenas relaciones, control y dominio de la situación, se gusta y gusta a los demás.

## SUGERENCIAS PARA COMUNICARNOS ASERTIVAMENTE

1. **HABLA EN PRIMERA PERSONA:** Concéntrate en escuchar para comprender a la otra persona en vez de escuchar para responder.
2. **EVITA SER TAJANTE Y ARGUMENTA:** Argumentar no implica ceder, no ser claro e intentar justificarse, más bien implica practicar la coherencia.
3. **NO JUZQUES NI PONGAS ETIQUETAS:** Reconoce las diferencias y no pienses que tengas la razón, piensa que tienes criterio propio (ni más, ni menos).
4. **HABLA EN PRIMERA PERSONA:** De esta forma dejas por sentado que es tu criterio, no una generalización obligatoria que hacen otros.
6. **UTILIZA ADECUAMENTE EL LENGUAJE NO VERBAL Y PARABERBAL:** Puedes transmitir y generar emociones positivas, aumentar la comprensión y como resultado obtener un *feedback* positivo de tu interlocutor.
7. **SÉ EMPÁTICO:** Si te pones en el lugar del otro la comunicación es más fácil, amigable y respetuosa entre las partes. Dar para recibir.
8. **NO LO TOMES "A LA PERSONAL"**



## PARTE PRÁCTICA:

### ACTIVIDAD II

En grupos de 4 personas deben escoger alguna situación laboral pasada (p. ej., su compañero de unidad no cumple con las funciones designadas, lo que afecta negativamente en tú rendimiento) en la cual se haya actuado con un estilo agresivo o pasivo. Luego debe describir cómo debió haberse abordado dicha situación a partir de un estilo asertivo. Se comenta brevemente en un plenario las situaciones escogidas.

Posteriormente, uno de los grupos debe representar la situación descrita bajo la modalidad asertiva (*role-play*). Una vez finalizada los demás participantes retroalimentarán. Se comenta las diferencias de los diferentes estilos.

### TAREA PARA EL HOGAR



1 Determina cuál estilo de comunicación es que el más utilizas con tus compañeros de trabajo.

2 Escoja la conducta, asociada al estilo de comunicación asertivo, que más beneficiaría al entorno laboral (la relación con tus compañeros de trabajo). Diseñe un plan para implementarla (que incluya seguimiento) y considere recompensas por los logros alcanzados (vea Tabla 1 sobre modelo de planificación). La planificación debe ser enviada al monitor para su retroalimentación y seguimiento de la implementación (actualización de la tabla).

Además, encontrará una tabla donde exponen los estilos de comunicación revisados en la sesión y que puede ayudarlo para definir la conducta positiva a implementar. Debe tener en cuenta solo el estilo asertivo (Tabla 2).

## DISCUSIÓN

Una vez finalizada la actividad el monitor planteará breves conclusiones acerca del tema tratado para posteriormente dar paso a preguntas y responder dudas.

Material de trabajo tarea para la casa.

Tabla 1. Modelo de planificación (puede añadir más detalles a la tabla según su preferencia).

Conducta a implementar	Dónde	Cuándo	Cómo	Resultado	Premio (recompensa)

Tabla 2. Estilos de comunicación.

	<b>Comunicación Pasiva</b>	<b>Comunicación agresiva</b>	<b>Comunicación asertiva</b>
<i>Creencias</i>	“Los demás tienen más derechos que yo” “No expreso desacuerdos” “No expreso sentimientos”	“La gente debería ser como yo” “No cometo errores” “Yo tengo derechos, Ud. no”	“Soy valioso como los demás” “Tengo derecho igual que los demás”.
<i>Estilo</i>	Indirecto, siempre de acuerdo, no expone su punto de vista.	Cerrado, interrumpe, no escucha, monopoliza la conversación.	Efectivo, sabe escuchar, establece límite, establece observaciones no juicios, clarifica expectativas.
<i>Características</i>	Se disculpa constantemente. Confía en los otros, no sí mismo. Otros deciden por él/ella.	Saca provecho de los otros para conseguir sus metas.	No enjuicia ni etiqueta. Cree en él y en los demás. Confiado y autoconsciente.
<i>Sentimientos que expresa</i>	Indefenso, se pregunta por qué no valoran su trabajo.	Inclina la cabeza cuando habla. Gestos amenazantes, lenguaje abusivo.	Buen contacto visual, postura relajada y firme, tono de voz adecuado, se asegura de la comprensión del lenguaje.
<i>Efectos</i>	Desarrolla dependencia en sus relaciones. Pierde progresivamente.	Coraje, hostilidad, frustración, impaciencia.	Aumento de autoestima, motivación, y entendimiento.

# SESIÓN III: HACER Y RECIBIR CUMPLIDOS

## OBJETIVOS:

- Conocer y valorar la importancia de realizar cumplidos cuando estos son justificados.
- Reconocer las propias habilidades y debilidades para hacer y recibir cumplidos.
- Comprender los aspectos a tomar en cuenta a la hora de realizar un cumplido.



## PARTE TEÓRICA

Cuando las personas actúan como no queremos que se comporten, rápidamente nos damos cuenta y las criticamos. Sin embargo, cuando hacen cosas agradables no nos percatamos de esto.

Otras veces, cuando nos hacen cumplidos, no sabemos que decir y negamos que sean ciertos, disminuyendo las posibilidades de que la persona que los realizó los vuelva a hacer.

La acción de hacer y recibir cumplidos es una forma de vivenciar satisfacción en tiempo presente. Se refieren a conductas verbales específicas que destacan características positivas que la persona posee. Además, los cumplidos o halagos, cumplen la función de reforzadores sociales, generando ambientes agradables que facilitan las relaciones con las personas que nos rodean.

## ASPECTOS QUE HAY QUE TENER EN CUENTA AL HACER Y RECIBIR CUMPLIDOS:

**\*Recuerde utilizar un estilo de comunicación asertiva.**

**1) Las respuestas que han sido reforzadas se repetirán en el tiempo.**

Los cumplidos pueden llegar a desempeñarse como reforzadores sociales, y como tales llegar a incrementar las conductas que deseamos conseguir.

**2) Expresar admiración se consigue a través de una expresión positiva que sea directa.**

La acción de hacer cumplidos muchas veces recae sobre la conducta, forma de ser, logros, y las posesiones de la otra persona. Los cumplidos referidos al aspecto físico deben ser evitados en el ambiente laboral. Las expresiones positivas pueden mejorarse de dos maneras: siendo directo y específico (es decir, diciendo aquello que nos gusta de la otra persona sin rodeos), y diciendo el nombre de la otra persona.

**3) Es preciso realizar cumplidos sobre aquello específico que nos agrade (y que sea adecuado al contexto en el que se realice).**

**4) Expresar los cumplidos en términos de nuestros propios sentimientos, en vez de utilizar términos absolutos o de hechos.**

Un ejemplo para este caso sería el siguiente: *“Me gustó tu exposición”* en vez de *“Es una exposición interesante”*.

**5) En ocasiones es difícil aceptar los cumplidos realizados directamente ya sea por modestia o no saber enfrentar dicha situación.**

Cuando ocurre esto se suele negar la validez del cumplido que se hace, ocasionando que se disminuya la probabilidad de que se vuelva a realizar otro cumplido.

Al hacer esto, cuando las personas oyen el cumplido que se les hacen, en vez de buscar una respuesta, pueden simplemente agradecerlo y contestar la pregunta.

A mucha gente le es difícil aceptar los cumplidos directamente. Se recomienda que para que los cumplidos sean más fáciles de hacer y de aceptar, éstos pueden seguirse con una pregunta (p.ej., *“Diste una charla muy amena ¿cómo hiciste los gráficos?”*). De esta manera, cuando los demás oyen los cumplidos, en vez de buscar una respuesta, pueden simplemente agradecerlo y contestar a la pregunta.

## **¿CÓMO HACER QUE NUESTRAS EXPRESIONES POSITIVAS SEAN MÁS CREÍBLES?**

- 1.** Asegurándonos de que al iniciar el cumplido éste se mantenga en el tiempo, pero de manera justificada.
- 2.** Al iniciar la realización de cumplidos es favorable que estos se expresen de manera conservadora para que así no se presten confusiones.
- 3.** Es recomendable realizar expresiones positivas sin ningún fin de por medio, debido a que si se va a solicitar un favor es probable que el cumplido no sea tenido en cuenta.
- 4.** Si otro le realiza algún cumplido, no es conveniente devolverle el cumplido por obligación ya que puede parecer superficial.



- ¿CÓMO SE ENCUENTRA EN ESTA HABILIDAD?,
- ¿CUÁNDO FUE LA ÚLTIMA VEZ QUE HIZO UN CUMPLIDO A UN COMPAÑERO DE TRABAJO?
- ¿CUÁNDO FUE LA ÚLTIMA VEZ QUE USTEDE RECIBIÓ UN CUMPLIDO DE UN COMPAÑERO DE TRABAJO?

**Importante:**

Se debe tener en cuenta que justificar los cumplidos cumple un rol fundamental a la hora de realizarlos, debido a que los hacen más específicos y personalizados.

## PARTE PRÁCTICA

### ACTIVIDAD

Se conforman grupos de 4 a 5 personas aproximadamente.

Instrucciones:

1. Todos los participantes escribirán en una hoja dos cumplidos y su correspondiente justificación a cada miembro del grupo.

A modo de ejemplo:

**Cumplido:** “Eres un buen compañero de trabajo”.

**Justificación:** “Porque siempre estás pendientes del ambiente del grupo y a la vez porque compartes aquello que sabes y no lo guardas para ti”

2. Una vez que los participantes hayan escrito los cumplidos, los mismos proceden a comentarlos frente al compañero al que fue dirigido.
3. Finalmente, a cada integrante del grupo, después de haber recibido sus cumplidos, se les pregunta:

- **¿CÓMO SE SINTIÓ AL RECIBIR LOS CUMPLIDOS?**
- **¿QUÉ SINTIÓ AL REALIZAR LOS CUMPLIDOS?**
- **¿CONSIDERA UD. QUE LOS CUMPLIDOS SON NECESARIOS PARA MEJORAR SU ENTORNO LABORAL?**
- **¿CÓMO SERÍA TRABAJAR LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN UN AMBIENTE ASÍ?**

### **BENEFICIOS DE HACER CUMPLIDOS**

- Mejora el clima laboral.
- Mejora el desempeño laboral.
- Relaciones satisfactorias en el trabajo.
- Prevención de enfermedades laborales.
- Potenciamiento de relaciones laborales saludables.

### **RAZONES DEL POR QUÉ HACER CUMPLIDOS:**

1. Las personas generan emociones positivas al oír expresiones favorables y sinceras con respecto a ellos mismos.
2. Fortalecimiento y profundización de las relaciones entre dos personas o un grupo de personas.
3. La acción de hacer cumplidos a otros genera en los demás consideración y la preocupación hacia su persona.
4. Si previamente se realiza un cumplido a una persona, a la hora de expresarle algún sentimiento negativo o defender los derechos legítimos de otro, es menos probable que se produzca algún enfrentamiento emocional que conlleve al desgaste de la relación de los involucrados.

[Los participantes deben completar la planificación en la sección TAREA PARA EL HOGAR].

### **DISCUSIÓN**

---

Una vez finalizada la exposición teórica los monitores plantearan breves conclusiones acerca del tema tratado para posteriormente dar paso a preguntas y responder dudas.

[Los participantes deben completar la planificación de la Tabla 1 durante la sesión. La Tabla 1 se encuentra al final de este módulo. En la sección TAREA PARA EL HOGAR se encuentran las instrucciones para elaborar la planificación].





## TAREA PARA EL HOGAR

El monitor expone que durante la semana los participantes tendrán que realizar algún cumplido, poniendo especial atención en el entorno laboral (compañero de trabajo). Primero, deberán elaborar una planificación sencilla en la cual identifiquen situaciones en su trabajo que ameriten un cumplido (que, por lo general, había pasado previamente por alto) (Utilizar Tabla 1). Luego, deberán registrar la actividad en sus bitácoras y entregarlas al monitor para su retroalimentación (Utilizar Tabla 2).

Tabla 1. Planificación.

<b>Cuándo</b> (situación)	<b>Dónde</b>	<b>Cómo</b>
1)		
2)		

Tabla 2. Bitácora (una vez hecha enviarla al monitor).

<b>Fecha</b>	<b>Situación</b>	<b>¿Cómo reaccionó la otra persona?</b>	<b>¿Cómo se sintió Ud.?</b>	<b>¿Qué pensó?</b>

**Artículo 1 publicado:**

Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Quiroz-Cornejo, A., y Meza-Castro, S. (2015). Capacitación en trabajadores: Impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. *Interciencia*, 40(11), 736–743.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33942541002>

# CAPACITACIÓN EN TRABAJADORES: IMPACTO DE UN PROGRAMA, BASADO EN PSICOLOGÍA POSITIVA Y HABILIDADES SOCIALES, EN SATISFACCIÓN VITAL, SATISFACCIÓN LABORAL Y CLIMA ORGANIZACIONAL

CONSTANZA VELOSO-BESIO, ALEJANDRO CUADRA-PERALTA, FRANCISCO GIL-RODRÍGUEZ, ÁLVARO QUIROZ-CORNEJO y SEBASTIÁN MEZA-CASTRO

## RESUMEN

*Esta investigación valoró la eficacia de una intervención, basada en psicología positiva y habilidades sociales, sobre satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional, en una muestra de 27 trabajadores pertenecientes a una organización pública de la ciudad de Arica, Chile. Los resultados*

*corroboraron la eficacia del programa, evidenciando mejoras estadísticamente significativas en el grupo cuasi-experimental (N= 14), en comparación con el grupo cuasi-control (N= 13). Se discuten las implicancias de los resultados encontrados en la práctica organizacional.*

La psicología positiva (PP) ha influido desde su introducción en el trabajo de psicólogos organizacionales y ocupacionales (Meyers *et al.*, 2013), constituyéndose hoy en día en una alternativa para mejorar las organizaciones (Salanova *et al.*, 2013). Una implicancia práctica relevante de la PP son las denominadas intervenciones positivas, complementaria a las intervenciones centradas en el déficit (Sin y Lyubomirsky, 2009). Las intervenciones organizacionales basadas en PP se han enfocado en evaluar su impacto sobre el

bienestar, pero también han puesto su atención, recientemente, en variables de especial interés para las organizaciones, con resultados alentadores (Avey *et al.*, 2011; Meyers *et al.*, 2013; Mills *et al.*, 2013).

Ahora bien, al revisar las intervenciones en PP se observa que muchas de ellas incluyen actividades positivas con un claro componente social, verbigracia, práctica de bondad y agradecimiento (O'Connell *et al.*, 2015), enfocadas a valorizar de una manera diferente los acontecimientos y experiencias. Sin embargo, pocas investigaciones en el área

laboral (e.g., Millea *et al.*, 2008; Lioy *et al.*, 2009) han considerado, conjuntamente con los aportes de la PP, cambios de conducta más específicos y que igualmente afectan el bienestar de las personas. Consideramos que muchos de los constructos a los cuales apunta la PP son claramente compatibles y complementarios con las habilidades sociales (HHSS); por ejemplo, la PP apunta a aumentar las interacciones sociales que generen un sentimiento positivo y las HHSS han desarrollado varias técnicas orientadas a tener relaciones sociales de buena calidad. En

**PALABRAS CLAVE /** Bienestar / Capacitación / Felicidad / Habilidades Sociales / Psicología Positiva / Trabajadores /

Recibido: 27/01/2014. Modificado: 10/09/2015. Aceptado: 14/09/2015.

**Constanza Veloso-Besio.** Psicóloga y Magister en Psicología Social, Universidad de Tarapacá, Chile. Candidata a Doctora en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Académica, Universidad de Tarapacá, Dirección: Departamento de Psicología, Universidad de Tarapacá, Velázquez 2222, Arica, Chile. e-mail: veloso.constanza@gmail.com

**Alejandro Cuadra-Peralta.** Psicólogo, Universidad de Chile. Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España. Académico, Universidad de Tarapacá, Chile.

**Francisco Gil-Rodríguez.** Doctor en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor, Universidad Complutense de Madrid, España.

**Álvaro Quiroz-Cornejo.** Psicólogo, Universidad de Tarapacá, Chile.

**Sebastián Meza-Castro.** Psicólogo, Universidad de Tarapacá, Chile.

**Artículo 2 publicado:**

Veloso-Besio, C., Gil-Rodríguez, F., González-Acuña, D., Cuadra-Peralta, A., y Valenzuela-Carrera, D. (2018). Evaluación de Modalidades de Intervención para mejorar Satisfacción Vital, Satisfacción Laboral y Clima Organizacional *Interciencia*, 43(5), 336–342. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/336-VELOSO-43\\_5.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/336-VELOSO-43_5.pdf)

## EVALUACIÓN DE MODALIDADES DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR SATISFACCIÓN VITAL, SATISFACCIÓN LABORAL Y CLIMA ORGANIZACIONAL

Constanza Veloso-Besio, Francisco Gil-Rodríguez, Diana González-Acuña, Alejandro Cuadra-Peralta y Vanesa Valenzuela-Carrera

### RESUMEN

Este estudio comparativo examinó la modalidad de aplicación de capacitación más eficaz para mejorar satisfacción vital, satisfacción laboral y percepción de clima organizacional. Para ello se estudió el efecto de la intensidad, o concentración de las intervenciones, orientadas a mejorar habilidades inter e intrapersonales sobre satisfacción vital, laboral y clima organizacional. La muestra estuvo conformada por siete investigaciones; en seis de éstas se aplicó una modalidad de intensidad baja (IB) o espaciada en el tiempo, y en un estudio la intensidad aplicada fue alta (IA) o concentrada

en el tiempo. Con el objetivo de analizar si los resultados de las investigaciones variaban en función la intensidad utilizada (IB o IA), se estimó el tamaño del efecto ( $r$ ) reportado en las investigaciones, y luego se compararon con el test de Preacher. Los resultados evidenciaron que los tamaños del efecto entre estudios eran significativamente distintos, en función de la modalidad utilizada, para satisfacción vital ( $IB=0,55$ ;  $IA=0,03$ ), satisfacción laboral ( $IB=0,59$ ;  $IA=0,08$ ) y clima organizacional ( $IB=0,51$ ;  $IA=0,15$ ), vale decir, la intensidad moderó la eficacia de las intervenciones.

### Introducción

La capacitación organizacional (entrenamiento o formación organizacional) se considera uno de los aspectos más relevantes de la estrategia organizacional (Tanova y Nadiri, 2005), dado que aporta una clara ventaja para las organizaciones al permitirles adaptarse, competir, sobresalir, innovar, producir, estar a salvo, mejorar el servicio y alcanzar las metas (Salas *et al.*, 2012). En este sentido, la gestión efectiva de la adquisición y capacitación del capital humano es una clave importante para el éxito de la organización (Ford *et al.*, 2018; Pineda Herrero, 2000). Prueba de ello es que, diversos estudios muestran que el

entrenamiento es un componente clave en la construcción y el mantenimiento de una fuerza laboral de trabajadores efectiva, que, a su vez, impulsa varias métricas de bienestar corporativo, máxime cuando se fundamenta en decisiones informadas sobre el diseño, la implementación y la evaluación; esto es, cuando el entrenamiento está basado en pruebas (práctica basada en evidencia) (Salas *et al.*, 2012).

Si bien se han logrado grandes avances en el campo del entrenamiento, producto de una intensa agenda de investigación, que ha dado origen a revisiones cualitativas (Salas y Cannon-Bowers, 2001) y cuantitativas (Arthur *et al.*, 2003), junto con la elaboración de guías prácticas basadas en

evidencia (Salas *et al.*, 2012; Ford *et al.*, 2018), una de las líneas de investigación en capacitación organizacional que los expertos han llamado a continuar desarrollando, tiene relación con la delimitación de las condiciones bajo las cuales el entrenamiento logra mejores resultados (Chen y Klimoski, 2007). En esta línea, el conocimiento de lo que ayuda y obstaculiza la eficacia del entrenamiento resulta esencial (Salas *et al.*, 2012). Tomando en consideración la sugerencia de los expertos, es que se profundizara sobre una condición que podría moderar la magnitud de los resultados de eficacia, esto es, la intensidad o concentración con la que se aplican las sesiones o talleres de la capacitación.

Esta investigación tuvo como objetivo general evaluar la influencia de la intensidad de la capacitación, dicho en palabras más simples, analizar posibles diferencias entre una capacitación realizada en pocos días correlativos y una capacitación llevada a cabo durante más de un mes, con un número de horas similar. La modalidad de 'intensidad alta' significa que 20 horas de capacitación son realizadas en uno o dos días seguidos. Esta modalidad es muy frecuente en las organizaciones, donde las personas van a algún centro de eventos, habitualmente incluye la alimentación, y los trabajadores están todo el día en capacitación. Mientras que en la capacitación de 'baja intensidad', las mismas 20

### PALABRAS CLAVE / Capacitación / Intervención / Organizaciones / Tamaño del Efecto / Trabajadores /

Recibido: 07/12/2017. Modificado: 25/03/2018. Aceptado: 16/04/2018.

Constanza Veloso-Besio. Psicóloga y Máster en Psicología Social, Universidad de Tarapacá, Chile. Candidata a Doctora, Universidad Complutense de Madrid, España. Académica, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Departamento de Filosofía y Psicología, Uni-

versidad de Tarapacá, Chile. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Tarapacá, Avenida 18 de Septiembre N° 2222, Casilla 7-D, Arica, Chile. e-mail: cvelosob@academicos.uta.cl  
Francisco Gil-Rodríguez. Psicólogo y Doctor en Psicología,

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Catedrático, UCM, España.  
Diana González-Acuña. Psicóloga, Universidad de Tarapacá, Chile. Profesional, UTA, Chile.  
Alejandro Cuadra-Peralta. Psicólogo y Doctor en Psicología,

Universidad Autónoma de Madrid, España. Académico, Universidad de Tarapacá, Chile.  
Vanesa Valenzuela-Carrera. Psicóloga, Universidad de Tarapacá, Chile. Profesional, UTA, Chile.

### **Artículo 3 aceptado y pendiente de publicación:**

Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Ponce, F., y Sjöberg, O.

*Training for supervisors in order to improve work motivation and organizational climate.*

Artículo aceptado con observaciones. Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá.

#### **Abstract**

**Purpose:** The purpose of this research was to analyze the effectiveness of a training program applied to supervisors to reduce the resistance to change, evaluated through work motivation and organizational climate in their direct employees.

**Method:** A quasi-experimental design with a control group was used. The training program was applied in a public organization, which was going through a process of organizational change. The human resources unit formed two groups according to the needs of the organization. A group of seven supervisors received training (experimental group), and another group of eight supervisors received no training (control group). The effectiveness of the training was measured in the subalterns of the supervisors who formed both groups. The training program was based on positive psychology and social skills and covered a period of one month and three weeks. The outcomes variables were: work motivation and organizational climate.

**Findings:** There was a statistically significant increase, from the pretest to the posttest, in the dependent variables registered in the experimental group, compared to the control group. The size of the change (effect size) was moderate magnitude to high.

**Originality/value:** In this research is shown an effective training system, to improve work motivation and organizational climate, which can also facilitate the coping with the resistance that, often, generate organizational changes.

**Keywords:** training, motivation, organizations, effectiveness, workers.

#### **Artículo 4 sometido a revisión:**

Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., y Gil-Rodríguez, F. *Training at different hierarchical levels: Effects of its application only to subordinates, only to subalterns and both.* Artículo enviado. Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá.

#### **Abstract**

**Purpose:** one of the conditions that could affect the effectiveness of the training is to whom it is delivered: only to subordinates, only to the headships or to both simultaneously. Consequently, the objective of this research was to analyze the effectiveness of training on organizational climate, job satisfaction, and life satisfaction, depending on whether it is applied separately or jointly.

**Method:** three studies were conducted: training only for subordinates, training only for supervisors and training for both. The design used in each of the studies was quasi-experimental, with a control group, and pre-posttest measurements. The training was based on the contributions of positive psychology and social skills. The effectiveness, in each of the studies, was measured on organizational climate, job satisfaction and life satisfaction.

**Findings:** the results show that training in organizational climate is more effective when both workers and supervisors are trained together or when only supervisors are trained.

Regarding job satisfaction and life satisfaction, the effect sizes did not vary according to who received the training, obtaining a  $d$  of intermediate magnitude in the three conditions for both dependent variables.

**Originality/value:** It is investigated in a relevant area, in which there is scarce applied-research.

*Keywords:* training, organizations, positive intervention, job satisfaction, organizational climate.



## 10.2. Índice de Tablas

Tabla 6.1. Descripción de las Muestras Capacitadas de los Estudios 1, 2 y 3.....	182
Tabla 6.2. Descripción de las Muestras Evaluadas de los Estudios 1, 2 y 3.....	183
Tabla 6.3. Temática de las Sesiones Supervisores.....	191
Tabla 6.4. Temática de las Sesiones Subalternos.....	194
Tabla 7.1. Estadísticos Descriptivos de las Variables Dependientes y Significación Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 1 (capacitación a subalternos).....	212
Tabla 7.2. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Clima Organizacional y Significación Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 1 (capacitación a subalternos).....	216
Tabla 7.3. Estadísticos Descriptivos de las Variables Dependientes y Significación Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 2 (capacitación a supervisores).....	218
Tabla 7.4. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Clima Organizacional y Significación Estadística del Efecto de Interacción para el Estudio 2 (capacitación a supervisores).....	222
Tabla 7.5. Estadísticos Descriptivos de las Variables Dependientes y Significación Estadística del Efecto de Interacción en función de la Organización A y de la Organización B, para el Estudio 3 (capacitación a supervisores y subalternos).....	225

Tabla 7.6. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Clima Organizacional y Significación Estadística del Efecto de Interacción en función de la Organización A y de la Organización B, para el Estudio 3 (capacitación a supervisores y subalternos).....	232
Tabla 7.7. Efectividad de la Capacitación sobre las Variables Dependientes para los Estudios 1, 2 y 3.....	237
Tabla 7.8. Comparación entre los Tamaños del Efecto ( $d$ ) obtenidos en cada Estudio para clima Organizacional General, Satisfacción Laboral y Satisfacción Vital.....	238
Tabla 7.9. Comparación entre los Tamaños del Efecto ( $d$ ) obtenidos en cada Estudio para las Dimensiones de Clima Organizacional.....	240
Tabla 7.10. Resumen de los Resultados Directos de cada uno de los Estudios....	241
Tabla 7.11. Resultados de Efectividad según Intensidad de la Intervención en Clima Organizacional, Satisfacción Laboral y Satisfacción Vital.....	246
Tabla E.1. <i>Tabla adicional tamaños del efecto Organización A y B (Estudio 3)</i> .....	314

### 10.3. Índice de Figuras

Figura 1.1. Modelo de la capacitación.....	24
Figura 2.1. Teoría de Acción Planificada.....	41
Figura 7.1. Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general (Estudio 1= capacitación a subalternos).....	214
Figura 7.2. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral (Estudio 1= capacitación a subalternos).....	214
Figura 7.3. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital (Estudio 1= capacitación a subalternos).....	215
Figura 7.4. Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general (Estudio 2= capacitación a supervisores).....	220
Figura 7.5. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral (Estudio 2= capacitación a supervisores).....	220
Figura 7.6. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital (Estudio 2= capacitación a supervisores).....	221
Figura 7.7. Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general para la Organización A (Estudio 3= capacitación a supervisores y subalternos).....	227
Figura 7.8. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral para la Organización A (Estudio 3= capacitación a supervisores y subalternos).....	228
Figura 7.9. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital para la Organización A (Estudio 3= capacitación a supervisores y subalternos).....	228

Figura 7.10. Efecto de interacción de las variables independientes sobre clima organizacional general para la Organización B (Estudio 3= capacitación a supervisores y subalternos).....	229
Figura 7.11. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción laboral para la Organización B (Estudio 3= capacitación a supervisores y subalternos).....	229
Figura 7.12. Efecto de interacción de las variables independientes sobre satisfacción vital para la Organización B (Estudio 3= capacitación a supervisores y subalternos).....	230